



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

innovemos

Red Regional de
Innovaciones Educativas
para América Latina
y el Caribe

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Lecciones desde la práctica
innovadora en América Latina

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD
LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA.

© UNESCO

Responsable general

Rosa Blanco

Coordinación del estudio y publicación

Daniela Eroles y Carolina Hirmas

Equipo Innovemos, OREALC-UNESCO Santiago, OEI Chile

Proyecto realizado gracias al financiamiento del Gobierno de España

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

OREALC-UNESCO Santiago, Chile y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura ,
OEI Chile

Edición y diagramación

Lolamundo Estudio de Diseño

Impresión

SDL impresores

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores y las autoras son responsable por la selección y presentación de los hechos contenido en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y la OEI y no comprometen a las organizaciones

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO y la OEI, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

IMPRESO EN CHILE

ISBN: 978 - 956 - 322 - 012 - 4

Santiago, Chile, noviembre de 2009

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



• **innovemos**

• Red Regional de
• Innovaciones Educativas
• para América Latina
• y el Caribe

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

INDICE

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

El Derecho a la Educación de Calidad Para Todos a lo largo de la vida, *Rosa Blanco*

PRIMERA PARTE

EL PROCESO DE DESERCIÓN ESCOLAR:

- i. Estado de situación en la región, *Daniela Eroles*
- ii. ¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonio de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa, *Cecilia Richards Torres*

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD PARA JÓVENES QUE HAN INTERRUMPIDO SU TRAYECTORIA EDUCATIVA

Daniela Eroles y Carolina Hirmas

- i. Políticas y programas educativos de segunda oportunidad
- ii. Experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad
- iii. Estudio de casos: experiencias educativas de segunda oportunidad.
 - a) Inclusión educativa en la Argentina: innovaciones hacia la democratización de la educación secundaria. Estudio de casos en las provincias de Misiones y Santiago del Estero, **FUNDACIÓN SES**, Buenos Aires – Argentina.
 - b) Calidad con calidez: respuestas educativas inclusivas a favor de la retención escolar, *Instituto de Desarrollo*, Paraguay
- iv. Lecciones aprendidas y recomendaciones sobre experiencias educativas de segunda oportunidad

PRESENTACIÓN

La última década del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas de la región. Es un hecho que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantea nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. En este marco, junto con los procesos de reforma y descentralización, las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes. Los estudios en torno a la innovación educativa han permitido constatar que existe una gran actividad innovadora en la región que sin embargo, es poco difundida y compartida por los diferentes países. También ha puesto de manifiesto la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar su aplicación en procesos de cambio y aprender de las experiencias.

A partir de estas constataciones, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), decidió generar un espacio regional de reflexión e intercambio que permitiera la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas. De este modo, en el año 2001 y gracias al apoyo del Gobierno de España, se creó la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Red Innovemos. Su propósito es promover la reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación y el cambio educativo que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles, modalidades y programas.

Desde su creación, la Red viene realizando una intensa actividad de identificación, registro y difusión de experiencias consideradas innovadoras en tanto constituyen un aporte al mejoramiento de las prácticas educativas; generan cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas; son pertinentes al contexto socioeducativo en que se desarrollan; suscitan cambios organizativos o curriculares relevantes y, entre otras características, muestran capacidad para mejorar los aprendizajes de los alum-

nos. Desde el año 2007 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se ha sumado al desarrollo de la Red, apoyando la realización de fondos concursables de investigación sobre innovaciones y el fortalecimiento de las acciones que la Red Innovemos emprende y promoviendo la difusión de sus iniciativas y resultados, tanto desde su página web como a través de sus oficinas situadas en la práctica totalidad de los países Iberoamericanos.

A lo largo de estos años hemos recabado un número significativo de experiencias de innovación educativa en diversos ámbitos temáticos, lo que constituyen una fuente de aprendizaje significativo para quienes las han desarrollado, pero también para quienes desean iniciar o están realizando prácticas similares. Esto nos permite hoy asumir un nuevo desafío, como es analizar las experiencias de innovación educativa de un ámbito temático específico, con una mirada de conjunto que trasciende la singularidad de cada una, para de poder extraer lecciones aprendidas y recomendaciones que iluminen el desarrollo de nuevas innovaciones y de las políticas educativas de la región. Este es el sentido de la “Colección Innovemos”.

Esta publicación, que constituye el cuarto volumen de la colección, es el resultado del análisis y la reflexión acerca de un conjunto de investigaciones sobre experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad, para adolescentes, jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social y educativa, que se encuentran por varios años fuera del sistema educativo y no han completado su escolaridad obligatoria.

Se trata de propuestas curriculares y de evaluación propias y que permiten certificar estudios. Por lo general son experiencias que combinan la enseñanza primaria o secundaria con programas de capacitación laboral y desarrollo de condiciones de empleabilidad. Sus propuestas curriculares, modalidad de asistencia y participación, organización horaria y sistema de promoción, son diversos, según las características y necesidades educativas de los estudiantes a quienes orientan su trabajo.

Las propuestas estudiadas se agrupan en tres principales líneas: a) programas alternativos de segunda oportunidad, de educación a distancia u opciones escolarizadas alternativas para quienes por su edad y circunstancias de vida no pueden integrarse en el sistema regular; b) programas de atención para adolescentes y jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa, para hacer posible su reingreso al sistema educativo. Se caracterizan por la creación de espacios “puente” entre los centros educativos y la vida cotidiana de jóvenes y adolescentes; c) programas de prevención de la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes. Todos estos programas se ca-

racterizan por desarrollar estrategias de gestión institucional y pedagógica, y de apoyo social, para garantizar la permanencia y cumplir satisfactoriamente las expectativas educativas de los estudiantes y sus familias.

De este modo, las experiencias innovadoras investigadas y las lecciones aprendidas que éstas nos proporcionan, constituyen un aporte para el desarrollo de una educación inclusiva, que garantice el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de quedar marginados.

Estos propósitos se enmarcan dentro del enfoque de la UNESCO del derecho a una Educación de Calidad para Todos, con igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación, que promueva los aprendizajes necesarios para el desarrollo personal y la participación en la sociedad, y el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos. Una educación de calidad ha de ser, además de eficaz y eficiente, relevante, pertinente y equitativa, dimensiones adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, Buenos Aires, 2007).

La aprobación en la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (El Salvador, 2008) de la propuesta “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, cuyo desarrollo ha sido encomendado a la OEI y a la Secretaría General Iberoamericana, (SEGIB), supone conceder especial reconocimiento a iniciativas como ésta, dedicadas a identificar innovaciones y experiencias, promover la reflexión sobre ellas y favorecer su sistematización y difusión, como estrategia que contribuya a alcanzar el objetivo de contar con más y mejor educación para todos. Esto explica y justifica sobradamente la incorporación de la OEI a la iniciativa y la continuidad de su apoyo.

Los estudios que presentamos se realizaron en el contexto del Segundo Fondo Concurrible de Proyectos de Investigación sobre experiencias educativas innovadoras, impulsado por la Red INNOVEMOS el año 2008, culminados el presente año. Participaron en este proceso un total de ocho instituciones dedicadas a investigación y desarrollo educativo de Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Uruguay. Los informes finales de investigación están publicados en el sitio web de la Red Innovemos.

Las investigaciones de carácter cualitativo implicaron la conformación de equipos mixtos de investigación, integrados por investigadores y agentes de los centros o programas educativos de segunda oportunidad, con el objeto de promover y desarrollar las capacidades de análisis, evaluación y sistematización de sus propios proyectos y prácticas

institucionales. En favor de la sostenibilidad de las innovaciones y como culminación del proceso, los equipos de investigación y comunidades educativas diseñaron planes de desarrollo y fortalecimiento de las experiencias.

Esta publicación se organiza en tres partes, comenzando con un artículo introductorio que sitúa las experiencias de segunda oportunidad en el marco del derecho a la educación, la equidad y la inclusión. En la primera se presenta el estado de la situación en la región, aportando información sobre acceso, calidad de la educación, repetición y conclusión de estudios. Se analiza el concepto de trayectoria educativa, así como la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa. Se cierra con el artículo, “¿Por qué creo que me fui de la escuela?”, en el que se analiza e intenta comprender, a partir de los testimonios de jóvenes que se han desligado del sistema, las razones que los empujaron a interrumpir sus estudios.

La segunda parte del libro, aborda las experiencias educativas de segunda oportunidad para jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa. Se exponen algunas políticas y programas educativos emblemáticos de segunda oportunidad, desarrollados en algunos países de la región.

A continuación se presenta una breve reseña de cada una de las experiencias educativas innovadoras estudiadas. A fin de ilustrar el desarrollo de innovaciones educativas más en profundidad se muestran dos estudios de caso: el investigado por la Fundación SES en Argentina, “Una experiencia sin fronteras. La educación como forma de inclusión social” y el desarrollado por el Instituto de Desarrollo de Paraguay, “Calidad con calidez. Respuestas educativas inclusivas a favor de la retención escolar”. Esta parte finaliza con Lecciones Aprendidas y Recomendaciones, que emergen del análisis comparado de los proyectos de investigación, las que ofrecen orientaciones tanto en el ámbito del desarrollo de prácticas educativas como en el diseño e implementación de políticas educativas.

Los invitamos a leer, analizar y compartir con sus equipos de trabajo esta publicación, en el profundo deseo de seguir construyendo juntos un marco de referencia compartiendo sobre la teoría y práctica del cambio y la innovación educativa en la región.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS



INTRODUCCIÓN

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

Rosa Blanco
Especialista UNESCO

EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS A LO LARGO DE LA VIDA

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en todos los países del mundo y especialmente preocupantes en América Latina, que se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. Las desigualdades entre y al interior de los países, el desarraigo producido por las migraciones o el éxodo rural, el desigual acceso a las nuevas tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento, o la ruptura de las solidaridades tradicionales excluyen a numerosos individuos y grupos de los beneficios del desarrollo y conllevan una crisis del vínculo social (UNESCO, 1996), otorgando una nueva importancia a la cohesión y la justicia social.

Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para participar en las diferentes áreas de la vida social, no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en la sociedad y en los sistemas educativos (Blanco R. 2009). Como expresa Tedesco (2004) es necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas que hacen posible el aprendizaje, o, dicho en otros términos, es necesaria una mínima equidad social para que la educación sea exitosa.

Los sistemas educativos, que en el pasado fueron canales de movilidad social y vehículos de integración, se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generándose un peligroso circuito de reproducción intergeneracional de la desigualdad. Los niños y jóvenes de la zona rural y de barriadas urbanas marginales tienen menor acceso y mayores índices de repetición y no conclusión de estudios, al igual que los afrodescendientes o quienes provienen de pueblos originarios, que en muchos casos no tienen la oportunidad de aprender en su lengua materna. El trabajo infantil y juvenil, y los problemas de salud y malnutrición también son un obstáculo importante para que todos culminen la educación obligatoria establecida en cada país.

La propuesta de educación de calidad para todos en América Latina enfrenta dos desafíos importantes en relación con la exclusión. El primero, ayudar a la superación de la pobreza mejorando masivamente el nivel de formación de las nuevas generaciones que entran al mercado laboral, en un momento en que la región va quedando rezagada en el ritmo de avance de la educación secundaria y terciaria, y en el nivel de aprendizaje efectivo y actualizado de toda la población. El segundo, contribuir a la reducción de las desigualdades sociales, mediante el fortalecimiento de una escuela pública, cuya calidad sea debidamente garantizada por el Estado, para reducir las brechas existentes. Un sistema educativo justo que asegure la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento es esencial para fortalecer la cohesión y el sentido de pertenencia a la sociedad.

1. CONTENIDOS Y ALCANCE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un bien común y un derecho humano del que nadie puede quedar excluido porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y podemos ejercer otros derechos como el acceso a un empleo digno, a la salud, o la participación política. Es también uno de los pilares de la democracia y de la paz, del desarrollo sostenible y de sociedades más justas, por lo que deberá ser accesible a todas las personas a lo largo de la vida.

El derecho a la educación goza de un amplio reconocimiento tanto en el ámbito internacional como en las legislaciones de los países, pero éste puede entenderse de manera amplia o restringida. La conceptualización del derecho a la educación, su alcance y contenidos, es fundamental, tanto para su exigibilidad como para la definición de indicadores que permitan su seguimiento y monitoreo. En los siguientes apartados se describen los elementos esenciales que deberían ser constitutivos del derecho a la educación, entendido en su sentido más amplio.

1.1 Obligatoriedad y gratuidad de la educación

La obligatoriedad y gratuidad de la educación son dos condiciones fundamentales para garantizar el derecho a la educación presentes en los instrumentos de Derechos Humanos de carácter Internacional¹ y en las legislaciones de los países. En América Latina ha habido importantes avances en la ampliación de la educación obligatoria, que en un gran número de países abarca la educación primaria y la denominada secundaria baja. Este es un aspecto importante para romper el círculo vicioso de la pobreza, ya que está comprobado que actualmente la educación primaria, normalmente de 6 años, es insuficiente para salir de la pobreza, acceder a un empleo digno e insertarse en la sociedad del conocimiento.

Los avances logrados en la duración de la educación obligatoria no han tenido su correlato en la gratuidad. Los obstáculos económicos son una barrera importante para ejercer el derecho a la educación en muchos países de América Latina. La creciente participación del sector privado en la educación, y la transferencia de la responsabilidad financiera de la educación a las comunidades locales y familias, en algunos países, contradice el requisito de universalizar las obligaciones gubernamentales como contrapartida del derecho a la educación e institucionaliza la exclusión de la educación por motivos económicos (Tomasevski, 2006). Eliminar todo tipo de costo, directo o indirecto, en la escuela pública es un imperativo ético para garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos.

Hacer efectivas las garantías constitucionales para una educación gratuita de calidad exige una firme voluntad política que se refleje en acuerdos fiscales y una distribución equitativa en la asignación de los recursos, considerando los costos que supone ofrecer una educación de calidad según las distintas necesidades de las personas y de los contextos en los que se desarrollan y aprenden (OREALC/UNESCO, 2007a).

1.2 El derecho a una educación de calidad que permita el aprendizaje a lo largo de la vida

El acceso a la escuela u otras modalidades de enseñanza es un primer paso para ejercer el derecho a la educación, pero su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven (OREALC/UNESCO, 2007 a). En definitiva, el derecho a la educación es el derecho a aprender, y el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida.

El aprendizaje no se circunscribe a una etapa concreta del desarrollo humano ni a la

1 Sólo se establece la gratuidad y obligatoriedad para la educación primaria.

escuela, sino que comienza desde el nacimiento y tiene lugar durante toda la vida a través de los diferentes contextos en los que se desenvuelven las personas. La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jontiem, 1990) supuso un hito fundamental al reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y que éste ha de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, a través de modalidades formales o alternativas, lo cual significó una nueva visión ampliada de la educación básica.

Hacer efectivo el aprendizaje a lo largo de la vida implica avanzar en al menos dos direcciones:

a. Desde sistemas educativos rígidos y lineales a sistemas educativos flexibles y diversificados, en los que se brinden múltiples y variadas oportunidades educativas para todos a lo largo de la vida

Los sistemas educativos están organizados de tal forma que las personas tienen una sola oportunidad y un único camino para concluir la educación obligatoria y pasar de un nivel educativo a otro. La estructura tradicional de organizar la educación en grados y edades debiera redefinirse a la luz del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida.

En las diferentes etapas de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas y que, no por el hecho de surgir en edades más o menos alejadas de las propias de la educación obligatoria, dejan de serlo (Coll y Martín, 2006). Por otro lado, las necesidades básicas de aprendizaje que forman parte de la educación obligatoria pueden ser satisfechas en otras edades diferentes a las establecidas legalmente para cursar dicha educación. En este marco se inscriben las experiencias educativas de segunda oportunidad.

El desafío es avanzar hacia sistemas educativos más flexibles y diversificados que ofrezcan diferentes opciones y oportunidades educativas, equivalentes en calidad (modalidades y trayectorias educativas formales y no convencionales, y lugares de aprendizaje), para dar respuesta a las distintas necesidades de las personas y de los contextos. La diversidad de trayectorias y modalidades tiene diferentes finalidades (OREALC/UNESCO, 2000):

- Acceder, completar y proseguir estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas oportunidades de ingreso, egreso, o reingreso, lo cual es un aspecto fundamental en la región, dados los altos índices de abandono escolar.
- Facilitar el perfeccionamiento, la actualización de competencias y la for-

mación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo, y estableciendo puentes entre las diferentes modalidades para posibilitar que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional.

Los sistemas educativos pueden fomentar la inclusión facilitando a los estudiantes el acceso equitativo en todas las etapas de la enseñanza y proporcionando interfaces y transiciones entre la educación formal y no convencional y entre los distintos tipos de escuelas y ramas de estudio; por ejemplo de las escuelas especiales a las comunes, o entre las distintas ramas de escuelas secundarias, tanto en la enseñanza general como profesional (de humanidades a científica y viceversa. Otro aspecto que favorece la inclusión es la acreditación o reconocimiento de las competencias adquiridas en contextos de educación no convencional e informal (OEI/UNESCO, 2008).

b. Desde el sistema escolar a la sociedad educadora en la que existen múltiples instancias para el aprendizaje y el desarrollo de la persona

La escuela no es el único espacio de aprendizaje y no todo lo que se aprende es fruto de la enseñanza formal; la familia, la comunidad, las instituciones culturales, recreativas y deportivas, los medios de información y comunicación y el mundo laboral ofrecen múltiples oportunidades para aprender y desarrollar las capacidades de las personas. Esto nos remite a la necesidad de una mayor interdependencia entre los sistemas educativos, la vida económica y productiva y los diferentes ámbitos de la vida social.

La participación de las familias, de las asociaciones de los grupos excluidos y de la sociedad en general es un factor clave en el diseño, desarrollo y monitoreo de políticas educativas inclusivas.

1.3 Derecho a la no discriminación

Para que el derecho a la educación sea garantizado con justicia tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas, sin excepción alguna, siendo obligación de los Estados tomar las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación. Los principios básicos que orientan la educación han de ser los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición; pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados o recomendaciones específicas para ciertos colectivos en especial situación de vulnerabilidad. El sistema de Naciones Unidas ha promovido diferentes Convenciones y Declaraciones para proteger los derechos de ciertos colectivos minoritarios, o, con menor poder dentro de la sociedad, en las que se considera la educación como uno de sus componentes fundamentales.²

En la Convención contra la Discriminación en Educación (UNESCO, 1960) se considera la discriminación como cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otros tipos de opinión, origen social y económico, país de origen, que tiene como propósito o efecto:

- Limitar a determinadas personas o grupos su acceso a cualquier tipo y nivel educativo;

² Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer (1979); Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969); Convención para la protección de los derechos de los trabajadores y los miembros de sus familias (1990); Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006).

- Proporcionar a determinadas personas una educación con estándares inferiores de calidad.
- Establecer o mantener sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos;
- Infligir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, los marcos normativos y las orientaciones de política educativa destacan el derecho a la no discriminación como la obligación de ofrecer igualdad de derechos y oportunidades de acceso, asegurar la permanencia y/o los logros educativos. También existen normativas destinadas a enfrentar situaciones específicas como la discriminación de alumnas embarazadas, portadores de VIH/SIDA y pueblos originarios. No obstante, en la mayoría de las normativas no se precisan regulaciones ni sanciones a las instituciones educativas que quebrantan dicha disposición, o, cuando se establecen, no se prescribe la existencia de instancias de vigilancia y garantía al interior de los ministerios de educación. (OREALC/UNESCO, 2007b).

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige eliminar las diferentes prácticas discriminatorias que limitan la igualdad de oportunidades no sólo en el acceso a la educación, sino también en la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de las personas. Estas prácticas pueden ser más o menos explícitas y se basan en el origen socioeconómico y cultural de los alumnos, en situaciones de vida (embarazo, VIH/SIDA), en las características de las familias, motivos religiosos, y por las capacidades de los estudiantes, entre otras. La selección y expulsión de alumnos por su nivel de competencia o “los denominados problemas de conducta” es una práctica muy extendida en todos los países, no sólo en las escuelas privadas sino también en aquellas que son financiadas o subvencionadas con fondos públicos (OREALC/UNESCO, 2007a).

La discriminación, además de afectar la dignidad de los estudiantes en tanto sujetos de derechos, genera fuertes desigualdades y reproduce la segmentación social y la fragmentación cultural. El hecho que determinadas escuelas sean excluyentes conlleva que aquellas que aceptan a todos, especialmente las públicas de contextos más desfavorecidos, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con mayores necesidades educativas que no pueden ser atendidas adecuadamente con los recursos disponibles, por lo que difícilmente se podrá ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos. Se da entonces la paradoja que las escuelas que reciben a todos, haciendo

efectivo el derecho a la educación, se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos sistemas educativos donde los incentivos están asociados a los resultados de aprendizaje de los alumnos (Blanco, 2008a).

1.4 Derecho a la participación

El derecho a la educación es el derecho a participar en igualdad de condiciones en el currículo, las actividades educativas, y en la vida de la comunidad. La participación es una de las principales finalidades de la educación y es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. La exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar social.

Para lograr la plena participación de todos en las escuelas u otros contextos de enseñanza es preciso avanzar hacia “diseños universales de aprendizaje”, en los que la oferta educativa, el currículo y la enseñanza, consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes, sea cual sea su condición, en lugar de planificar para un “supuesto alumno promedio”, en cuanto a origen socio-cultural, lengua, capacidades, lugar de residencia o capacidad (Blanco, 2008b).

El derecho a la participación también significa considerar la voz de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan sus vidas, estableciendo canales democráticos, para considerar sus puntos de vista desde el nivel macro de las políticas hasta el nivel de la escuela y de las aulas. La participación también involucra a docentes, familias y otros actores de la comunidad educativa, constituyendo un mecanismo esencial para que las comunidades sean protagonistas y responsables de su propia acción y tengan un control directo sobre las decisiones y los resultados de las diferentes acciones (UNESCO/OREALC, 2007).

1.5 El derecho a una educación inclusiva

Hacer efectivas la no discriminación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas y democráticas en las que se acoja a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales y se dé respuesta a sus necesidades de aprendizaje. La atención a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, requiere cambios sustantivos en las actitudes y creencias, en el currículo, las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación, y la organización de los sistemas educativos y de las escuelas.

La inclusión garantiza no sólo el derecho a la educación, sino el derecho de todos los estudiantes a educarse con sus pares y en la escuela de su comunidad. Los países suelen seguir tres etapas para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación (Tomasevski, 2002):

- Segregación: se concede el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc), pero con opciones segregadas en escuelas, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- Integración: se enfrenta el problema de la segregación promoviendo el acceso de los grupos marginados o excluidos a las escuelas comunes pero sin introducir modificaciones sustantivas en los sistemas educativos y las escuelas. Desde la perspectiva de la integración, por tanto, las personas o grupos tienen que “asimilar” y “adaptarse” a la escolarización disponible, (currículos, métodos, valores y normas) independientemente de su lengua materna, su cultura, o, sus capacidades. Los sistemas educativos mantienen el *status quo*.



- **Inclusión:** se transforman los sistemas educativos y las escuelas para adaptar la oferta educativa a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes, que son fruto de su origen social y cultural y sus características en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses y situaciones de vida. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que asimilar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se acomodan a sus necesidades para facilitar la plena participación y aprendizaje de todos.

El concepto de educación inclusiva tiene diferentes acepciones en los países, pero lo más frecuente es que se relacione con la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común y, en algunos casos, con estudiantes que viven en contextos de pobreza. Es también muy frecuente que se utilice el término de inclusión para referirse a prácticas que se sitúan en el paradigma de la integración, cuando, como ya se ha visto, se trata de dos enfoques de naturaleza distinta.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.

La exclusión en educación no se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o por circunstancias de vida. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son discriminados o segregados por su etnia, género, su procedencia social, sus características personales o situaciones de vida, o, a quienes reciben una educación de baja calidad y no logran aprender lo necesario para participar en la sociedad y realizar su proyecto de vida, lo cual limita seriamente su inclusión en la sociedad. *“Romper el círculo vicioso de la exclusión educativa y social requiere en primer lugar visibilizar a los excluidos, porque no todos los marginados son “igualmente visibles”, identificar los obstáculos que enfrentan en los ámbitos educativo y social y desarrollar políticas intersectoriales que den respuesta integral a sus necesidades”* (Blanco, 2009, 88).

El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración porque su finalidad es ofrecer una educación de calidad para todos, mientras que la integración está focalizada en asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales, u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes. El foco pasa enton-

ces desde algunos grupos a todos los estudiantes, lo cual significa que la inclusión no es responsabilidad de la educación especial sino del sistema educativo en su conjunto.

El centro de atención de la inclusión es también de naturaleza distinta al de la integración. En esta última, las acciones están más centradas en los individuos (programas, individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.); se prepara a los estudiantes para que “encajen” en un sistema educativo que mantiene el *status quo*. En la inclusión, sin embargo, las acciones están orientadas a transformar los sistemas educativos y las escuelas; es decir son las escuelas las que cambian y “se preparan” para acoger a todos y no sólo a cierto tipo de alumnos. Esto significa, como ya se ha visto, avanzar hacia “diseños universales de aprendizaje”, en los que se consideran las necesidades educativas de todos, en lugar de planificar pensando en “un inexistente estudiante promedio”, y luego realizar acciones individualizadas o diseños especiales para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad (Blanco, 2008b).

Desde la perspectiva de la inclusión, el problema no es el estudiante sino el sistema educativo, por ello la preocupación central es identificar y minimizar las barreras que enfrentan para participar y tener éxito en su aprendizaje. Estas barreras se encuentran en las personas, las políticas, las culturas, las prácticas educativas, y las condiciones sociales y económicas en las que viven los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000). En el concepto de barreras se resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. Esta perspectiva interactiva y contextual conduce a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse (Echeita, 2006).

2. EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

La calidad de la educación no es un concepto neutro, ya que implica hacer un juicio de valor que está condicionado por diferentes factores como el tipo de sociedad que se quiere construir, el tipo de persona que se aspira a formar, los sentidos que se le asignan a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Con frecuencia, la calidad de la educación se define en función de la eficacia y eficiencia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, repetición y los

resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lenguaje y matemática. Sin menospreciar la importancia de estas dimensiones, desde un enfoque de derechos, éstas son claramente insuficientes.

Desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO (2007a) la calidad se define por cinco dimensiones:

Relevancia. Se refiere a los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente de los grupos con mayor poder dentro de la misma. Desde la perspectiva del derecho internacional, a la educación se le atribuyen tres finalidades fundamentales³: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, fomentar la participación en una sociedad libre, y fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz.

Pertinencia. Nos remite a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad.

Una mayor pertinencia en educación requiere transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos, hacia uno que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, sin olvidar lo común entre los seres humanos. Muchos estudiantes experimentan dificultades de aprendizaje y de participación a causa de una enseñanza que no es pertinente a sus necesidades y características. El desafío es asegurar unos fines, principios, orientaciones y aprendizajes comunes para todos, desarrollando al mismo tiempo estrategias específicas para atender las necesidades de aprendizaje de diferentes individuos y grupos.

3 Estas finalidades están presentes en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos del Hombre, en el artículo 19 del Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y en la Convención de los Derechos del Niño.

Un currículo pertinente y accesible para todos ha de considerar un equilibrio entre las competencias necesarias a nivel mundial y local, el bilingüismo y la educación intercultural para todos, el desarrollo de las múltiples inteligencias, un enfoque de equidad de género, el desarrollo de estrategias y materiales pertinentes desde el punto de vista cultural, o la provisión de materiales y equipamientos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Equidad. Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo necesario para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Este aspecto es de vital importancia porque desde ciertos enfoques se considera que la única obligación de los sistemas educativos es igualar las oportunidades y a partir de ahí todo queda en manos de los “méritos” y “esfuerzos” que realicen los estudiantes. Sin embargo, cabe preguntarse si los alumnos de contextos muy desfavorecidos, a pesar de tener las capacidades y de esforzarse, podrán estar en igualdad de condiciones si no se les proporcionan recursos adicionales y ajustados a sus requerimientos (OREALC/UNESCO, 2007a).

Un trato diferenciado o especial, bajo ciertas circunstancias, es legítimo y se justifica por alcanzar un bien mayor que es la igualdad, siempre y cuando no afecte la dignidad de las personas. La igualdad no puede ser un punto de partida, porque todos somos diferentes, sino una búsqueda que requiere establecer una igualdad fundamental en torno a la cual estructurar las políticas de equidad.

En educación la igualdad fundamental es el acceso al conocimiento, lo que implica un trato diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos, y pedagógicos, como por ejemplo sistemas de apoyo para todos aquellos que los necesiten para avanzar en su aprendizaje; la asignación de los docentes más competentes a aquellas escuelas y/o grupos de alumnos que tienen mayores necesidades, calendario escolar adecuado a las distintas necesidades; aprender en la lengua materna; o materiales educativos pertinentes a las diferentes realidades sociales y culturales (OREALC/UNESCO, 2007a).

Las políticas de equidad basadas en enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados han mostrado no ser las más adecuadas para construir sociedades más

equitativas de forma estable, ya que las políticas de focalización, prolongadas en el tiempo, pueden terminar estableciendo un régimen segmentado en la calidad de las prestaciones sociales; educación para pobres y para el resto; salud para pobres y para el resto (CEPAL, 2005). Es preciso avanzar hacia políticas de equidad que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, aumentando sus capacidades y opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas. La verdadera igualdad de oportunidades -como señala Amartya Sen (1999)- es la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y aumentar las posibilidades de las personas para elegir.

3. ESCUELAS INCLUSIVAS DE CALIDAD PARA AVANZAR HACIA SOCIEDADES MÁS JUSTAS Y COHESIONADAS

Garantizar a toda la población una educación de calidad, que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento, y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos socioculturales, y con diferentes capacidades y experiencias de vida, son elementos clave, aunque no suficientes, para avanzar hacia una mayor cohesión social. Los sistemas educativos se pueden ubicar en un continuo que va desde un bajo nivel de estratificación a un alto grado de diferenciación entre escuelas. Algunos países buscan proporcionar a todos las mismas oportunidades para aprender y exigen que cada escuela dé cabida a la diversidad de necesidades de aprendizaje. En otros, por el contrario, existen diferentes tipos de escuelas para diferentes “categorías de estudiantes”, agrupándolos de acuerdo a criterios de “supuesta homogeneidad”.

La escuela inclusiva es lo contrario de la escuela “expulsora” que va dejando en el camino a todos aquellos que no entran en un molde preestablecido. Muchos estudiantes abandonan la escuela, no tanto por problemas económicos o circunstancias de vida difícil, sino por una oferta educativa que no es pertinente a sus necesidades ni expectativas, lo cual conduce a una falta de sentido y de pertenencia que culmina con el abandono. Las escuelas tienen un “ideal de alumno” para el cual cuentan con saberes y recursos para educarle. Cuando a las aulas llegan alumnos muy diferentes del alumno ideal esperado los maestros no saben qué hacer con ellos, como tratarlos y no pueden establecer la relación pedagógica sobre la cual se funda el proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2008).

Las escuelas inclusivas no tienen un “ideal o prototipo de alumno” ni un sólo molde en el que todos tienen que encajar, sino diferentes “hormas” a la medida de cada estudiante. Las escuelas y aulas inclusiva no acogen sólo a aquellos cuyas características y nece-

sidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que acoge a todos los que acuden a ella y se adapta -con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes. La pedagogía está centrada en el niño y se brinda la oportunidad de que todos aprendan juntos de y con sus compañeros (Stainback, 2001).

3.1 Las escuelas inclusivas favorecen el aprendizaje y participación de todos

Las escuelas homogéneas impiden a los estudiantes aprender de otros con experiencias distintas a las propias, y no contribuyen al fortalecimiento de la ciudadanía ni a la democracia. Las escuelas heterogéneas, por el contrario, aseguran la igualdad de oportunidades, son más innovadoras, logran mejores aprendizajes y un mayor desarrollo profesional de los docentes (Ainscow, 2001).

Los beneficios de la diversidad en el aprendizaje están ampliamente documentados. Numerosos autores han mostrado el efecto positivo de los pares en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el desarrollo emocional (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1999). Los resultados de evaluaciones internacionales también avalan la importancia de los agrupamientos heterogéneos en aprendizaje. El estudio de PISA 2003 (OECD, 2004), muestra que la existencia de diferentes formas de selección académica no tiene una relación significativa con el nivel global del desempeño de los países, explicando entre un 6 y un 10% de la varianza de los resultados y, sin embargo, atentan contra la equidad. Por su parte, el Segundo Estudio Comparativo y explicativo (SERCE, 2008) ha constatado que la mezcla de estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas y culturales es la segunda variable en importancia para explicar el nivel de desempeño, especialmente en el área de lenguaje.

La creación de contextos de aprendizaje accesibles a todos supone un amplio conocimiento de cada estudiante y una programación multinivel que permita personalizar las experiencias comunes de aprendizaje, en función de los distintos niveles de competencia y necesidades de los estudiantes. Para ello es necesaria la utilización de múltiples medios de presentación para que todos los estudiantes puedan procesar y comprender la información y construir significados respecto de los contenidos de aprendizaje, y el uso de diversas formas de expresión y de participación, diseñando actividades pertinentes para todos. Las estrategias de aprendizaje cooperativo, frente a las individuales y competitivas, han mostrado ser muy eficaces para la inclusión, ya que favorecen el aprendizaje de diferentes contenidos, el protagonismo de todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje y la construcción de relaciones de interdependencia positiva y de apoyo mutuo, generándose un clima de aula propicio al aprendizaje y la participación de todos.

3.2 Las escuelas inclusivas favorecen aprender a vivir juntos en la diferencia y construir la propia identidad

La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de las diferencias entre grupos, existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la vivencia de nuevas experiencias). Cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso. La atención a la diversidad se refiere, por tanto, a cualquier alumno y no sólo a aquellos “tradicionalmente considerados diferentes” (Blanco, 2009).

La verdadera inclusión va más allá de estar juntos, significa establecer relaciones significativas y recíprocas entre los estudiantes, valorar y reconocer al otro como un legítimo otro, como diría Maturana, e integrar al otro en el propio mundo. Educar en la diversidad favorece un mayor crecimiento socioemocional, factor clave para el aprendizaje, porque hace posible el desarrollo de competencias tales como el cuidado y la preocupación por los otros, la comprensión mutua y relaciones de interdependencia positiva. Hay que crear climas en las aulas donde no haya tensión o temor, y donde todos los niños se sientan seguros, acogidos y reconocidos,

A su vez, la percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad. La respuesta a la diversidad implica asegurar el derecho a la propia identidad, respetando a cada quien como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, y dando a cada persona un trato justo que no atente contra su dignidad. La inclusión de cualquier persona o grupo no puede hacerse a costa de negar o violentar su identidad personal o cultural porque no se logrará una verdadera participación ni un aprendizaje efectivo

4. LOS DESAFÍOS PENDIENTES

Hacer efectivo el derecho a la educación en su sentido más amplio requiere desarrollar políticas de Estado socialmente concertadas, con un enfoque de derechos, y que aborden el fenómeno educativo de forma integral a través de la articulación entre diferentes sectores y actores. Para avanzar en este camino, la UNESCO/OREALC planteó las siguientes recomendaciones, algunas de las cuales fueron aprobadas por los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reunidos en Buenos Aires en marzo de 2007:

- Fortalecer el rol del Estado como garante y regulador del derecho universal a una educación de calidad.
- Avanzar desde enfoques homogéneos y estandarizados hacia políticas educativas integrales que consideren la diversidad, la inclusión y la cohesión social.
- Mayores recursos financieros y una distribución equitativa que garantice una educación de calidad para todos.
- Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión, fortaleciendo el protagonismo de los actores locales.
- Implementar políticas integrales para el fortalecimiento de la profesión docente que articulen la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua, la carrera docente y la evaluación del desarrollo profesional, y condiciones de trabajo adecuadas que favorezcan el desempeño y el bienestar de los docentes.
- Diseñar y desarrollar currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado.
- Fortalecer políticas que tengan como centro la transformación de las escuelas para que sean más inclusivas y logren mayores aprendizajes.
- Llevar a cabo políticas integrales de evaluación educativa orientada a la mejora progresiva de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos.

Enfrentar estos desafíos es una tarea del conjunto de la sociedad, aunque los Estados tienen la responsabilidad primaria de asegurar una educación que permita a las personas ampliar el ejercicio de su libertad, y los países aumentar su productividad, abatir la pobreza, reducir las desigualdades y consolidar comunidades más cohesionadas, transparentes y democráticas.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M. (2001). *El Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid, Narcea Editorial

BLANCO, R. (2008a). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. Revista de Educación. Monográfico 347 "Atención socioeducativa a la primera infancia". Universidad Complutense de Madrid.

BLANCO, R. (2008b). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25 -28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.

BOOTH, T; AINSCOW, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OREALC /UNESCO Santiago, Chile, 2004. 117p. (Versión original en inglés Booth; Ainscow, Mel Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK 2000.

CATS (2008). *Universal design for learning guidelines* versión 1.0 Wakefield, MA: Author.

CEPAL (2005). *Panorama social de América Latina*. CEPAL, Santiago de Chile. Disponible en: www.eclac.org

COLL Y MARTÍN (2006). *La vigencia del debate curricular*. Revista PRELAC 3. OREALC/UNESCO, Santiago. Diciembre de 2006 pp. 6-28.

ECHÉITA, G. (2006). *Educación para la educación. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.

GIMENO, S. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Aula de Innovación Educativa. N° 81, Año VIII, Mayo 1999, pp. 67-72.

LÓPEZ, N. (2008). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

MARCHESI, A. Y MARTIN, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's world*. First Results From Pisa 2003. Programme for International Students Assessment. Paris: OECD.

OEI/UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento de referencia de la 48ª Conferencia Internacional de Educación, 25 a 28 de noviembre de 2008.

ONU/ECOSOC/UNESCO (2003). *Right to Education. Scope and Implementation. General Comment 13 on the Right to Education* (Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). UNESCO. Paris.

OREALC/UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

OREALC/UNESCO (2007a). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO (2007b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO (2002). *Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC). Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2007), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

SEN, AMARTYA (1999). *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo*. Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia", Paris 14 de marzo de 1999.

TEDESCO, J.C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa en Políticas educativas y Equidad*. Reflexiones del seminario Internacional, pp. 59-68. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile Octubre de 2004.

TOMASEVSKI KATARINA (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, en Cuadernos pedagógicos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

TOMASEVSKI, KATARINA (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen. www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion Ensuring Access to Education for All*. UNESCO París.

UNESCO (2001). *Open file for inclusive education*. UNESCO París.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París: Ediciones de la UNESCO.

UNESCO (1960). *Convention Against Discrimination in Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598e.pdf>



EL PROCESO DE DESERCIÓN ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

Daniela Eroles
(compiladora)

I. ESTADO DE SITUACIÓN EN LA REGIÓN

1. DATOS CUANTITATIVOS: ACCESO, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, REPETICIÓN Y CONCLUSIÓN DE ESTUDIOS

El último estudio sobre la situación educativa en América Latina y el Caribe realizado por OREALC/UNESCO (2008) y el último Informe de Monitoreo de Educación para Todos (UNESCO, 2009), dan cuenta de que a pesar de los avances que se han producido en las últimas décadas con relación a la cobertura educativa, la región presenta altos niveles de atraso escolar y sobreedad. Ingreso tardío, repetición y abandono son factores que han estado presentes en los procesos educativos, con el consecuente impacto en la disminución de las probabilidades de conclusión y prosecución de estudios.

a) Acceso a la educación

Con respecto al acceso a la educación, la cobertura para la población de entre 3 y 18 años muestra disparidades entre los países de modo que alrededor de *35 millones de niños y adolescentes no acceden a ningún programa educativo*.

En relación a la *educación en la primera infancia*, la necesidad de programas de cuidado y educación de la primera infancia va en aumento en el mundo como consecuencia de la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral, los cambios de la estructura familiar tradicional y las numerosas evidencias de sus beneficios para los niños, sus familias y la sociedad en general. La educación en la primera infancia, además de ser un

fin en sí misma, favorece el desarrollo educativo posterior, tiene un efecto compensador para los niños que viven en contextos vulnerables, y tiene un alto retorno económico. Esta mayor conciencia se expresa en un aumento de los países que cuentan con políticas integrales en favor de la primera infancia, una mayor institucionalidad de este nivel educativo y un aumento progresivo de oferta educativa, aunque todavía no sea una prioridad en muchos países en desarrollo, más preocupados por la universalización de la educación primaria.

El acceso a los servicios educativos de los niños de 3 a 6 años se ha triplicado en el mundo desde 1970, pero existen problemas de desigualdad en cuánto al acceso y la calidad de los servicios que se brindan a los grupos en situación de vulnerabilidad. Según el Informe de Monitoreo de EPT 2009 (UNESCO, 2009), las Tasas Brutas de escolarización en educación preescolar ascendían, por término medio, a un 79% en los países desarrollados y a un 36% en los países en desarrollo, lo que muestra la gran brecha entre los países. En América Latina y El Caribe, la tasa bruta regional aumentó desde un 56% al 65% desde 1999 a 2006, pero también existen grandes disparidades entre y al interior de los países.

Aunque no se dispone de información desagregada en muchos países, es posible observar que actualmente la educación en la primera infancia no llega a quienes más la necesitan para superar su situación de vulnerabilidad. Tampoco se cuenta con información suficiente sobre la calidad de los programas que se dirigen a estos grupos para determinar si están logrando el objetivo de equiparar oportunidades. Las siguientes disparidades se dan tanto en los países desarrollados como en desarrollo.

La cobertura se concentra en los estratos socioeconómicos medios y altos

Incluso en los países con mayor nivel de cobertura, los niños y niñas que pertenecen a los estratos socioeconómicos de menores ingresos están más excluidos de los programas. Esta situación de desigualdad se agrava por el hecho de que la pobreza va unida a otras situaciones de vulnerabilidad como vivir en zona rural o aislada, o, la pertenencia a pueblos originarios (Informe de monitoreo EPT 2009).

Lugar de residencia y grupo sociocultural.

La cobertura es mucho menor en la zona rural o zonas urbano-marginales, y en el caso de los niños y niñas de pueblos originarios, que suelen concentrarse en zonas rurales o aisladas. Los niños de familias migrantes u otros grupos sociales como las familias nómadas también son los más excluidos de los servicios.

La cobertura se concentra en las edades más cercanas al inicio de la educación primaria.

La atención de los menores de 3 años muestra aun mayores disparidades entre los países desarrollados y en desarrollo. Aproximadamente un 50% de los países no dispone de programas formales para los menores de 3 años (OREALC/UNESCO, 2008).

Con respecto a la *educación primaria*, si bien las tasas de acceso a ese nivel marcan una clara tendencia a la universalización, todavía persisten casos en los que al menos uno de cada diez niños en edad de cursar la educación primaria no lo está haciendo.

La región de América Latina y el Caribe está cada vez más cerca de alcanzar la universalización en la educación primaria, pero con grandes diferencias entre países. Todavía hay alrededor de un 3,4% de la población en edad de cursar la educación primaria excluida de las oportunidades educativas.

Al igual que en la educación en la primera infancia, existen grandes desigualdades en la educación primaria, siendo los niños con discapacidad el grupo más excluido de las oportunidades educativas. La participación de los niños y niñas del quintil más rico en la educación primaria es muy similar en todos los países, independientemente de su nivel de riqueza, mientras que los niños de familias pobres son los más excluidos (UNESCO, 2009).

Los niveles de analfabetismo han decrecido, pero a un ritmo más lento que el esperado. *Cerca de 35 millones de personas de 15 años o más se autodefinen como analfabetos*, lo que combinado con los aproximadamente 88 millones de personas del mismo grupo etáreo que no han concluido sus estudios primarios, presenta un desafío de gran magnitud para las políticas educativas. Sin embargo las tasas de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años son las más elevadas (97%), lo cual refleja la mejora del acceso de las nuevas generaciones a la educación formal y su mayor grado de escolarización. Nuevamente, las desigualdades son significativas entre países y al interior de los países. Las tasas de alfabetización son menores en el caso de las personas que viven en la zona rural, las poblaciones indígenas y en las mujeres.

En relación a la *educación secundaria*, si bien los países de la región han logrado elevar las tasas de matrícula en este nivel educativo, alcanzando en promedio un 89%; en la mitad de los países de la región no superan el 70%. La situación es muy dispar entre países. Sólo seis países del Caribe (Montserrat, San Kitts y Nevis, Barbados, Anguila, Islas Caimán y Dominica) logran niveles de acceso superiores al 90% de la población que, dada su edad, habría de cursar estudios secundarios. A estos países, habría que agregar

otros ocho (Cuba, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Argentina, Granada, Turcos y Caicos, Antillas Holandesas y Brasil) que han logrado garantizar el acceso a la educación secundaria a, al menos, el 75% de su población en edad de acceder a estos programas. (OREALC/UNESCO, 2008).

b) La calidad de la educación no es igual para todos

Los grandes avances en cobertura no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la atención y educación que se ofrece a los niños de contextos más desfavorecidos. En muchos países los niños terminan su escolaridad sin haber adquirido las competencias básicas y se observan grandes disparidades entre los países desarrollados y en desarrollo. Evaluaciones internacionales con participación masiva de los países de América Latina, muestran grandes desafíos por afrontar dados los malos resultados tanto en términos comparativos como, y principalmente, en términos absolutos, que demuestran que no se estaría asegurando a fracciones muy elevadas de la población, el logro de aprendizajes mínimos establecidos en los currículos escolares. (UNESCO, 2007).

Desde el enfoque de calidad relevado por UNESCO, los resultados de aprendizaje en las áreas tradicionales son importantes pero no suficientes; habría que considerar otros aspectos como la flexibilidad y pertinencia de los currículos y materiales educativos, la evaluación de aprendizajes relacionados con la ciudadanía, la accesibilidad a las escuelas, la redistribución equitativa de los recursos humanos, financieros y tecnológicos, entre otros. La definición de calidad es aun más compleja y relativa en la primera infancia debido a las múltiples necesidades que es preciso atender en esta etapa (cuidado, supervivencia y protección), la variedad de programas y servicios y la intervención de distintos sectores y actores. En este nivel es preciso prestar atención a la calidad de los denominados “programas no formales”, de manera que no se conviertan en propuestas de segunda categoría que reproduzcan el círculo vicioso de la desigualdad (UNESCO, 2009).

c) Atraso escolar y repetición

El atraso escolar es un fenómeno recurrente en la región. Éste se origina en problemas de acceso tardío y se agudiza debido a la repetición. El ingreso tardío suele estar asociado con problemas de accesibilidad a los servicios educativos, en particular en zonas rurales aisladas.

Sin embargo, los problemas más significativos se originan a causa de la repetición. Si se analiza la matrícula oportuna, entendida como la correspondencia entre el nivel educativo y la edad estipulada para estar en él, se constata que los sistemas educativos de la

región tienen niveles de alrededor del 70% de matrícula oportuna en el primer grado de la educación primaria, mientras que ésta sólo asciende a cerca del 55% en el grado final de dicho nivel. En promedio los sistemas educativos atrasan o expulsan, solamente a lo largo de educación primaria, a 4 de cada 10 niños que logran cursar el primer grado de modo oportuno.

Los índices de repetición en el primer grado han disminuido en algunos países en desarrollo pero siguen siendo altos en comparación con los países desarrollados y en transición. La región de América Latina y El Caribe presenta un 6,6% de repetición en el primer grado de primaria, siendo los más altos a nivel mundial después del África Subsahariana (12.2%).

La ineficiencia interna de los sistemas educativos no sólo acarrea dificultades para los estudiantes, sino que también implica un desperdicio de recursos públicos de importante magnitud. En efecto, en términos financieros la repetición significa volver a incurrir en un gasto realizado debido a que el sistema no pudo garantizar el tránsito fluido de un grupo de estudiantes en un año escolar dado.

Así, los costos de la repetición no sólo parecen no tener justificación legítima, sino que, además, conllevan efectos indeseados. Esto se hace más dramático al constatar su magnitud en términos de recursos financieros que bien podrían destinarse precisamente a mejorar los programas. Estos porcentajes de la matrícula se traducen en que, dos países (Anguila y Brasil) destinen cada año más de un quinto de los recursos asignados a la educación primaria a cubrir esta ineficiencia; mientras que otros cinco (Guatemala, Antillas Holandesas, Surinam, Belice y Nicaragua) destinan más del 10%. Este desperdicio de recursos no es sólo inadmisibles, sino que debe ser visto también a la luz del costo de oportunidad de esos recursos. En efecto, los recursos aquí desperdiciados podrían financiar un conjunto importante de acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación de las personas, como suplir la ineficaz repetición y brindar mecanismos de apoyo orientados a garantizar los aprendizajes de todos los estudiantes.

La problemática del atraso escolar es muy relevante dado que se relacionan de modo inverso con los niveles de conclusión de estudios. Cuanto mayor es la discrepancia entre el número de años que se espera que una persona esté matriculada en un nivel dado y el número de grados que se espere apruebe, los niveles de conclusión de estudios son menores. Del mismo modo, cuanto mayor es la capacidad de los sistemas educativos para atrasar o expulsar estudiantes, menores los niveles de conclusión. La repetición, cuyo valor pedagógico es seriamente cuestionado, no sólo es un problema, en tanto representa un

doble gasto para el Estado y las familias de modo directo, sino que afecta negativamente las trayectorias educativas reduciendo las probabilidades de culminar los estudios.

d) Conclusión de estudios

Los niveles de conclusión de la educación primaria muestran que la región en su conjunto ha avanzado en la consecución de la meta de universalización, pero no es un tema que pueda darse por resuelto. Todavía existen países con patrones de conclusión actual de educación primaria en los que al menos uno de cada cinco niños no concluye, siendo constatado también que *4,5 millones de personas de entre 15 y 19 años de edad no han finalizado este nivel educativo*. Los desafíos mayores respecto de la conclusión universal de la educación primaria se concentran en algunos de países de Centroamérica.

En cuanto a la conclusión de la educación secundaria baja, dado los actuales patrones de conclusión, varios países están en condiciones de asegurar la conclusión universal, pero en otros ésta no alcanza el 70%; observándose que los sistemas de educación de los países en su conjunto no han logrado asegurarla *a más de 14 millones de personas con edades entre 20 y 24 años*.



Un número reducido de países estaría en condiciones de asegurar la conclusión de la educación secundaria alta para toda la población en edad de hacerlo, y muchos son los que se encuentran en una situación bastante alejada de esta realidad, algunos con niveles de conclusión actual por debajo del 50%, llegando a casi *25 millones el volumen de personas entre 20 y 24 años que no ha culminado la educación secundaria alta*.

En el mencionado estudio de OREALC/UNESCO (2008) se ha analizado variables vinculadas al acceso, la conclusión de estudios y el analfabetismo, según desagregaciones correspondientes al género, el área de residencia (urbana o rural), la pertenencia étnica, los niveles de ingresos y la condición de pobreza extrema de los hogares.

Con relación al género, las variables analizadas muestran una situación heterogénea en la que en un número reducido de países aun se mantienen diferencias en detrimento de la población femenina, en un escenario regional de paridad o de clara reversión del sentido de las disparidades. Esto significa que empieza a ser más común encontrar situaciones en las que la población masculina aparece en desventaja.

Del mismo modo, se constata diferencias sistemáticas en contra de la población rural y aquella perteneciente a grupos étnicos originarios o afro-descendientes. Estas disparidades tienden a ser de una magnitud mayor a las observadas a propósito del género. Quienes provienen de culturas diferentes a las dominantes presentan mayores índices de deserción y repetición porque en muchos casos no tienen la oportunidad de aprender en su lengua materna.

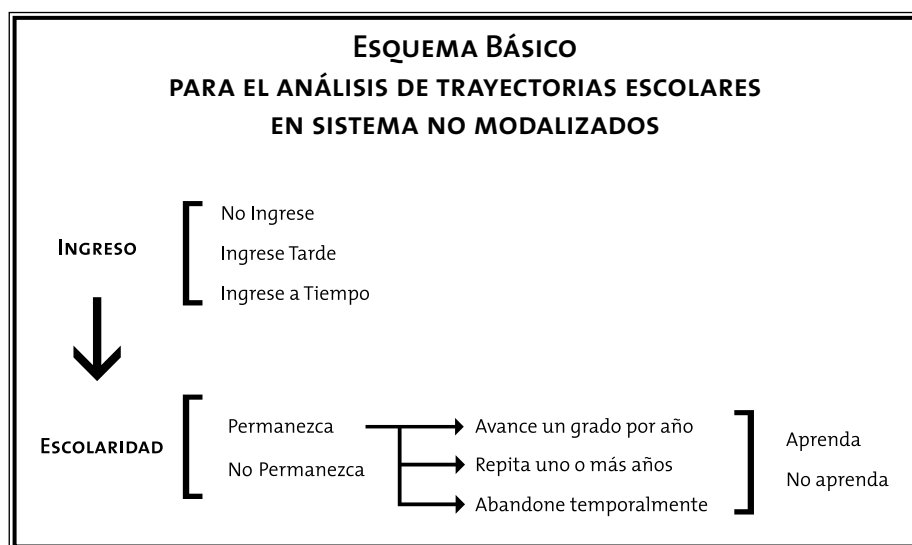
Sin embargo, el elemento que discrimina con más fuerza es el referido a los niveles de ingresos y condición de pobreza de los hogares. En efecto, es posible constatar que las diferencias asociadas con los ingresos incluso en casos como la conclusión de la educación primaria, son muy marcadas. Por otra parte, las brechas de equidad, en general, se hacen más marcadas cuanto mayor es el nivel educativo considerado.

Los desafíos vigentes con relación a aspectos básicos como la conclusión universal de la educación primaria, no se distribuyen de igual forma entre la población. Los niveles de conclusión de estudios entre los grupos desfavorecidos tienden a ser sistemáticamente menores, de modo que las inequidades educativas se suman a otras, conformando un conjunto complejo de exclusión social y negando una finalidad básica de la educación, en el sentido de crear igualdad de oportunidades entre las personas. La información disponible muestra con suficiente contundencia que los sistemas educativos no están logrando revertir desigualdades sociales, sino más bien que las reproducen.

2. EL CONCEPTO DE TRAYECTORIA EDUCATIVA Y LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN

La trayectoria educativa es el camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo. Es una trayectoria teórica o “deseable” que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo de cada cual.

La investigadora argentina Flavia Terigi (citado en Richards, 2008) lo grafica del siguiente modo:



Si embargo, a pesar de esta trayectoria deseable que se establece al interior del sistema educativo, pueden ocurrir situaciones diversas, tal como lo demuestran los datos estadísticos precedentes:

- se puede ingresar a los 6 años o después; pero también se puede no ingresar
- se puede permanecer en el sistema; o bien, no permanecer
- se puede avanzar un nivel por año o puede que eso no suceda; es posible repetir uno o más cursos
- se puede aprender en esta trayectoria o bien, puede ser que no se aprenda.

Las situaciones que alteran el curso de esta trayectoria educativa deseable –leías desde el sistema educativo como anomalías– comienzan a generar crecientes y profundos procesos de exclusión.

Tal como lo evidencian la desigual distribución del acceso, la permanencia y los logros educativos señalados en el apartado anterior, los sistemas educativos en la región se constituyen sobre la base de procesos de profunda fragmentación, en la que cada individuo debe dar su propia batalla por acceder al currículo prescrito, y donde en consecuencia unos pocos alcanzan logros de aprendizaje a costo de la exclusión de muchos (Goodson, 2006, Tiramonti, 2004).

En un contexto de pobreza material y simbólica de la educación pública donde, a diferencia de otras épocas, las expectativas que genera el sistema educativo, en términos de autorrealización y movilidad social, chocan con los mecanismos de selección y exclusión del propio sistema escolar y del mercado laboral, la escuela atraviesa una crisis de legitimidad (Sarlo, 1994). Como señala Tenti Fanfani (2004), la escuela –que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población– se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada. Aumenta el número de escuelas pobres y débiles –en especial las que albergan al sector de la población socialmente excluida– a las que se les asignan, al menos verbalmente, funciones cada vez más difíciles de llevar a cabo. Esto ha ido acrecentando en las últimas décadas procesos de segregación y discriminación. Los niños, niñas y adolescentes más pobres acceden a la educación, pero en determinadas escuelas, ubicadas en determinados barrios, y adscriben a ella con gran fragilidad y con riesgo de desvincularse tempranamente. Comienza entonces un circuito de exclusión que torna incierta la continuidad de su trayectoria educativa.

a) La escuela, un lugar que los niños y jóvenes no pueden habitar.

En sistemas educativos fragmentados, las escuelas que se ubican en los sectores de pobreza, se debaten en la tensión inclusión–exclusión, ya que, como señalan Brito y Stagno (2008), la lectura escolar de la diferencia cultural asume un carácter paradójico. Porque si bien, se dice, la escuela debe respetar los puntos de partida, las diferentes trayectorias y recorridos de los alumnos construidos en diversos contextos familiares y sociales. Pero además, y al mismo tiempo que reconoce la diferencia, opera sobre ella reforzando dicha escasez y resignación sobre su propia oferta y desde su propia lógica. Desde aquí es posible leer no sólo aquello que ofrece culturalmente la escuela según los sectores a los que atiende sino también cómo en ese marco se configuran las expectativas y demandas hacia la propia escuela de los alumnos y de las familias pertenecientes a dichos sectores.

Las escuelas en sectores de pobreza, se han constituido en “escuelas del aguante”, “escuelas para resistir el derrumbe”: contienen y dan una pseudoprotección social” pero no generan aprendizajes ni condiciones para una verdadera inclusión social. (Tiramonti, 2008) Esta fragmentación da lugar a una serie de propuestas educativas que ya no persiguen una experiencia igualitaria (Tiramonti, Kessler, citado por Brito y Stagno, 2008); la escuela atraviesa una crisis de legitimidad y económica que se puede leer también como crisis de objetivos (Sarlo, citada Gamarnik, 2008).

A su vez, el mediador, que es el docente, no es capaz de establecer un puente entre el mundo de origen y el mundo de la escuela (Dussel, citada Cesca y Denkber, 2008). Como lo ilustra Hébrard (2006), *“cuando un chico llega a la escuela y viene de una familia no escolarizada o poco escolarizada, el mundo escolar le parece un infierno, no puede reconocer nada allí. Lo que pasa es una catástrofe escolar, también una catástrofe social y una catástrofe humanitaria, porque esos chicos van a ser los rebeldes de la escuela, no van a soportar la escuela, no entienden qué pasa ahí y además son estigmatizados, señalados, porque no entendieron”*.

Diversos factores llevan a que en las aulas se encuentren niños o adolescentes con historias de vida bien diferentes. Los procesos de empobrecimiento, que se traducen en trayectorias individuales y familiares muy diversas; la ampliación de la cobertura escolar por la que hoy acceden a la educación adolescentes históricamente excluidos; la migración de las familias rurales a las ciudades para que sus niños puedan estudiar; entre otros, son ejemplos de procesos que llevan a que la escuela esté hoy demandada por la atención a la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas.

Néstor López (2005) señala que frente a esta diversidad, lo que se percibe habitualmente es su subestimación o negación. Los docentes realizan una operación de construcción del alumno tipo de su aula, una especie de alumno promedio o prevaleciente, al cual se dirigen en sus clases. Y es así como aquellos alumnos que más se alejan son los de mayores dificultades. El autor identifica al menos tres fuentes de desajuste entre el alumno real y el alumno esperado por los docentes:

- La situación familiar: la institución escolar para poder educar a los niños demanda a la familia contención, acompañamiento, estímulo, e incluso recursos económicos. Frente a esta demanda, aquellos que viven en situaciones familiares signadas por la crisis y la pobreza están a riesgo de no poder participar de sus prácticas educativas. Para esa escuela ese niño tiende a aparecer como problemático, difícil de ser educado.

- La dimensión cultural, las escuelas dan cuenta de serias dificultades para asumir el desafío de una educación intercultural, y ello se traduce en una educación de muy baja calidad para los niños que provienen de las comunidades indígenas o para los niños migrantes. Entre ellos los niveles de retraso y abandono son elevadísimos, y las trayectorias exitosas, excepcionales.
- La exclusión social, marca no sólo una gran brecha, sino que lleva a situaciones que representan una verdadera ruptura de los jóvenes con respecto a la escuela. La cotidianeidad en la exclusión implica la construcción de subjetividades en las que el proyecto educativo pierde su lugar, y frente a las cuales la escuela tiende a quedar paralizada.

De este modo en estas “escuelas para resistir el derrumbe” prevalece el temor a la complejidad y a la diversidad y se responde tratando de controlar todo, cayendo en la estandarización. La estandarización alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. (Hagreaves, 2008). Se desarrolla de este modo un “saber escolar” que sólo sirve para la escuela (Gregorio, 2008; Goodson, 2006) y que se torna inaccesible para los niños y jóvenes de sectores de pobreza, que terminan sintiéndose responsables de su “incapacidad” para incorporarse al sistema, naturalizando su marginación (Reguillo Cruz, 2007) La escuela se transforma para ellos en un lugar vacío que no pueden habitar (Dente y Brener, 2008).

b) El proceso de exclusión educativa

Los adolescentes y jóvenes no des-habitan la escuela súbitamente. Es un proceso que se incuba y gana terreno pausadamente, dando señales que permiten percibir el inicio y el desarrollo del proceso. Tal como señala Cecilia Richards (2006), la deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino y definitivo de un espacio cotidiano –como es la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal del estudiante. De manera progresiva, la persona abandona la escuela, el grupo familiar, el barrio para finalmente ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social que la pueden llevar a compromisos diversos con la legislación vigente.

En este mismo sentido, Violeta Núñez (2003) describe los procesos de exclusión como la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social, aunque haya estallidos puntuales de violencia.

Ser excluido es ser marginado de los contextos de oportunidad, encontrar cercenadas las posibilidades de elegir y desarrollar las potencialidades, capacidades y habilidades personales. Es ser definido por ausencia y carencia y no en positivo, por lo que el sujeto no es. Así lo perciben y reafirman quienes trabajan con jóvenes insertos en circuitos de exclusión: el crecimiento urbano agudizó la inequidad y la pobreza, ampliando la brecha entre los contextos de escasez y los de oportunidad en especial para los jóvenes. La falta de oportunidades se hace visible en las calles, lugar/no lugar donde los jóvenes que no tienen ocupación productiva ni educativa se reúnen. Este sitio de pertenencia social de la juventud excluida es un no-lugar de pertenencia al sistema social, por lo que se generan diversas formas de discriminación que se retroalimentan negativamente con situaciones de inseguridad y riesgo, violencia callejera y familiar, maltrato infantil, deserción escolar, migraciones del campo a la ciudad, delito, uso y abuso de drogas, y la autopercepción de los mismos jóvenes como incapaces de ser artífices y protagonistas de su propio destino (García y Schiffrin, 2006).

Este proceso de exclusión se vincula a lo que Reguillo Cruz denomina “desafiliaciones aceleradas juveniles”; con gran velocidad los niños y jóvenes son descolgados del sistema, abandonados a sus propias fuerzas, teniendo que resolver en forma individual la propia biografía. Por su parte, en el plano político transcurre un fenómeno en paralelo, la “desinstitucionalización”, que torna más complejo el escenario actual. La organización social moderna requiere de ciertas mediaciones institucionales que las instituciones hoy no están en condiciones de hacer (Reguillo Cruz, 2007). Bauman (2003), a su vez, sostiene que en la nueva modernidad aquello que era considerado un trabajo a ser realizado por los Estados se fragmentó y se derivó a los individuos, depositando en ellos nuevas responsabilidades (Fumagalli, 2008).

En este contexto, surge la concepción de la escuela como un espacio destinado a la adaptación positiva de niños y jóvenes que habitan en contextos sociales y familiares adversos. Es una propuesta que deposita en los individuos la responsabilidad de superación de las situaciones adversas. Se trata entonces de una versión extrema de las exigencias de individualización a los que son sometidas las nuevas generaciones. Si el contexto no puede cambiarse entonces la única posibilidad es que los individuos desarrollen una estrategia “ganadora” para superar la adversidad del medio. Los sujetos son pensados como “superhombres” capaces de neutralizar las limitaciones estructurales (Tiramonti, 2007) o –si no lo logran– como “desadaptados”, “conflictivos”, “patológicos” o “delincuentes”, que deben abandonar la escuela que ya no les pertenece.

De este modo, los jóvenes que des-habitan la escuela viven lo que Michel Autès denomina “riesgo de desligadura”, que atañe a la dimensión simbólica de la exclusión, la exclusión en el vínculo como una de las formas contemporáneas del malestar educativo. En esta misma dirección, Robert Castel plantea: *“(…) lo que he llamado desafiliación podría ser investigado para mostrar que no equivale necesariamente a una ausencia completa de lazos, sino también a la ausencia de inscripción del sujeto en estructuras portadoras de sentido (...)”* (citado en Zelmanovich, 2008).

3. DESIGUALDAD SOCIAL Y DESIGUALDAD EDUCATIVA

América Latina es la región más desigual del mundo, con casi la mitad de su población en situación de pobreza y una brecha creciente entre los niveles más altos y más bajos de ingresos. La profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, nos abren el siguiente interrogante: ¿Es posible educar en cualquier contexto social? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las dificultades de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo.

Néstor López (2005) señala que frente a esta pregunta surge un debate con movimiento pendular entre dos posiciones: el reproductivismo en un extremo, el optimismo pedagógico en el otro. Para analizar la relación entre educación y equidad social ambas posturas coinciden en poner un polo de esta relación como condición previa del otro. Están configurados en torno a esquemas causales unidireccionales que proponen, por una parte, que no es posible una buena educación si no cambian las condiciones sociales que le dan contexto, por otra, que no es posible una sociedad justa y equitativa sin una buena educación. El autor propone avanzar hacia una mirada relacional del problema de la articulación entre educación y equidad social. Rosa María Torres (2005), reafirma esta posición afirmando que resulta irrelevante determinar con exactitud qué porción de la mala oferta educativa y de los bajos aprendizajes es atribuible al “afuera” de la escuela (las condiciones socioeconómicas, la familia, la comunidad) y qué porción es atribuible al “adentro” de la escuela (docentes, clima escolar, gestión, infraestructura, contenidos, metodologías de enseñanza). *“Lo importante es que ambos –afuera y adentro– cuentan, interactúan dinámicamente y se refuerzan mutuamente. Esto implica que hay que trabajar desde ambos lados al mismo tiempo: desde la política educativa y desde la política económico-social”* (Torres, 2005).

Tal como lo sostiene Néstor López (2005), la solución estaría en la articulación entre las políticas educativas y las políticas sociales. Por una parte, los sistemas educativos deben hacer el esfuerzo para que el alumno esperado, aquel al cual está dirigida su propuesta educativa, sea lo más parecido posible a aquel que entrará en sus aulas día a día. Pero, a su vez, la sociedad en su conjunto debe crear las condiciones para que todos los niños y adolescentes puedan portar aquellos recursos necesarios para poder participar en su proceso educativo. *“Operar sobre esta sobre la brecha es hacerlo sobre cada uno de sus extremos –sobre el alumno real y sobre el ideal, es decir, sobre el contexto y la escuela–, con un énfasis que dependerá de cada caso en particular. Operar sobre la brecha, es decir, garantizar una educación de calidad para todos, es operar simultáneamente y en forma articulada sobre ambos extremos, en función de las características de esta relación”* (López, 2005).

a) Condiciones adecuadas para el aprendizaje

Aun cuando se sabe que no es posible promover una sociedad desarrollada e integrada sobre la base de una distribución inequitativa del conocimiento, es necesario un mínimo de equidad e integración social para poder educar. Tedesco y López (2002), señalan la necesidad de identificar cuáles son las condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los recursos, predisposiciones y representaciones que el proceso educativo requiere de ellos.

Los autores señalan que estas condiciones son relacionales y que se instalan en el límite entre la esfera de lo público y la de lo privado. Apuntan a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad (López, 2005).

Una escuela que espera de los niños y adolescentes que lleguen a ella “preparados” para la educación, pone a la familia en el centro de la escena. La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hagan posible que diariamente puedan asistir a clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender (López, 2005). Sin embargo, el deterioro de las redes de integración social y los procesos de fragmentación y exclusión presentes en nuestra región, privan a las familias de los recursos necesarios para hacer frente al desafío de construir su bienestar. La consolidación de este nuevo escenario instala el interrogante respecto de si es posible sostener un acuerdo institucional que deposite en las familias la responsabilidad de proveer a los niños y adolescentes los recursos que les permitan un paso exitoso por la escuela (Tedesco y López, 2002).

b) Políticas sociales y equidad educativa

Los sistemas educativos no están siendo capaces de dar una respuesta adecuada al nuevo escenario social que se instala en la región, hecho que se traduce en su imposibilidad de garantizar calidad y equidad en la educación para todos. El sistema educativo no logra cerrar la brecha entre lo que los niños y adolescentes traen a la escuela y lo que la escuela espera de ellos.

Es cierto que hay evidencia de que la buena educación es posible incluso en las condiciones más adversas. Es importante considerar que la escuela, según sea su cultura y funcionamiento, sí puede contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos y alumnas. Existen diferentes estudios que muestran cómo las escuelas pueden lograr que alumnos que viven en la pobreza y tienen circunstancias de vida difíciles se desarrollen y aprendan adecuadamente.¹ Las escuelas que marcan la diferencia se caracterizan por una visión y liderazgo compartidos, una adecuación interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa, objetivos claros, atención a la diversidad y un buen aprovechamiento de los recursos que tienen, por citar algunos aspectos (Blanco, 2006). Pero, tal como lo expresa Rosa María Torres (2005), *“saberlo no nos libera, sino que más bien nos compromete a seguir luchando no sólo por la buena escuela, sino por condiciones igualitarias que eximan a los pobres de tener que seguir mostrando que pueden no gracias a, sino a pesar de la penuria y la desventaja en que son puestos por un modelo económico injusto y por la apatía social frente a este”*.

El problema de la educabilidad trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones responsables de la política educativa, y se instala en el campo de la política social en su conjunto.

“Cuando se presentan dificultades que surgen como consecuencia del deterioro de las condiciones de vida de las familias, y en el caso más extremo, en contextos de exclusión social, los alcances de una política educativa son acotados. En el nuevo escenario social latinoamericano las familias pobres son más pobres, la cronicidad en las carencias se convierte en exclusión, y los sectores medios son cada vez más vulnerables. Son muchos los indicios que para sostener que este cambio se tradujo en un aumento de la brecha entre la escuela y las familias, y en el deterioro en las condiciones de educabilidad. (...) Consecuentemente, cada vez más los sistemas educativos se ven confrontados con dificultades frente a

¹ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE (2003) Estudio Cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos, Santiago de Chile, UNESCO
Escuelas de calidad en contextos de pobreza. Editor García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado;
Banco Interamericano de Desarrollo. Santiago de Chile (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile; UNICEF.

las cuales solos no pueden, y necesitan de la articulación con otras políticas de Estado para poder garantizar logros en el aprendizaje de los niños y adolescentes” (López, 2005).

Tal como lo expresa Néstor López (2005), la pregunta que surge es cuál es el grado de ajuste que existe entre la propuesta educativa en la que se enmarcan las prácticas en una escuela determinada y el contexto social en el que operan. Si la escuela no desarrolla estrategias educativas adecuadas a las características de los alumnos y, además, el contexto social en el que viven estos alumnos no ofrece condiciones mínimas que les permitan participar de las prácticas educativas, se produce un desajuste tal que finalmente provoca que haya niños y adolescentes que abandonan la escuela prematuramente o que permanecen en la escuela sin aprender nada.

BIBLIOGRAFÍA

- ARATA, N y AYUSO, M. L.**, *Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes* Clase 16: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- BAUMAN, Z. (2003)**. *Modernidad líquida*, México: Fondo de Cultura Económica, citado en FUMAGALLI, L. (2008) El currículum como norma pública, Clase 2: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- BLANCO, R. (2006)**. *Innovación educativa y calidad de la educación*, Red Innovemos, OREALC / UNESCO, Santiago, Chile
- BRITO, A. y STAGNO, L. (2008)**. *La (des) igualdad social y cultural en la escuela: reflexiones en torno a una compleja tensión*, Clase 17: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- BRITO, A., CANO, F., FINOCCHIO, A.M. y GASPAR, M.P.**, *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*, Clase 11: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- CEPAL (1997)**. *La brecha de la equidad*. Santiago de Chile.
- CESCA, P. y DENKBER, A.** *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- CONNEL, R. (1997)**. *Escuelas y Justicia Social* Madrid: Morata, citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008) Los saberes de la política. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- CROCE, A. (2001)**. *Desde la Esquina. Aprendiendo junto a los jóvenes con menos oportunidades*, Fundación SES, Ediciones Ciccus, Argentina.
- DUBET, F. (2005)**. *La escuela de las oportunidades*, Barcelona: Gedisa. citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008) Los saberes de la política. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos., citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008) "Los saberes de la política. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

DUSSEL, I (2007). *La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela.* En Revista Propuesta Educativa (28), FLACSO: Buenos Aires.

FUMAGALLI, L. *El currículum como norma pública,* Clase 2: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

GARCÍA, A. y SCHIFFRIN, M.L. (2006). *Proyecto de formación en liderazgo juvenil para la actoría social en América latina. Sistematización y aprendizajes de la primera etapa,* Fundación SES, Ashoka Emprendedores Sociales e Iniciativa Latinoamericana.

GOODSON, IVOR (2006). Comunicación hecha en la sesión especial *Currículum e historia: cruces metodológicos*, durante la 29ª Reunión Anual de la ANPEE, realizada en Caxambu, MG, del 15 al 18 de octubre del 2006.

GREGORIO RAZZINI, M., *El estudio de las disciplinas escolares como campo de investigación en el marco de la cultura escolar,* Clase 3: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO

HÉBRARD, J. (2006). *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela,* Argentina.

HEARGRAVES, A. (2007). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad.* Revista Propuesta Educativa (27), 63-69. Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. Flacso, Buenos Aires, agosto de 2006.

LÓPEZ, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano,* IIPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

LÓPEZ, N. y TEDESCO, J.C., (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión,* IIPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

NÚÑEZ, V. (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir.* Revista Iberoamericana de Educación N° 33.

- PINKASZ., D. (2008).** *El cambio en el currículum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular reciente de la Argentina*, Clase 5: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- PUIGGRÓS, A. (2005).** *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Premio Andrés Bello 2004. Convenio Andrés Bello. Bogotá, citada en ARATA y AYUSO, "Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes" Clase 16: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- REGUILLO CRUZ, R. (2007).** *Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica*. En revista Propuesta Educativa (28), FLACSO, Buenos Aires.
- RICHARDS, C. (2006).** *Historia desertores: las vidas detrás de las cifras*, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa", Noviembre 2006, MINEDUC-UNIFEC, Santiago, Chile. Publicada en (<http://www.redinnovemos.org/content/view/713/107/lang,sp>).
- RICHARDS, C (2008).** *El fracaso escolar se construye en la escuela*, documento de trabajo, Ministerio de Educación, Chile.
- SARLO, B. (1994).** *Escenas de la vida posmoderna; Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires: Ariel, citado por GAMARNIK, C. (2008), "La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual", Clase 7, Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- TEDESCO, J.C., (2008)**, *Educación y Sociedad Justa*, Conferencia dictada durante el lanzamiento del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, el día 11 de Noviembre de 2008, Santiago de Chile.
- TENTI FANFANI, E (2004)**, *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista Todavía N° 7, Buenos Aires, Argentina.
- TIRAMONTI, G. (2004)**, *La configuración fragmentada del sistema educativo argentino*, FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (2005)**, *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*, Educação e Sociedade, vol. 26, número 92, pp. 889-910.

TORRES, R.M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 Tesis para a el cambio educativo*, Fe y Alegría.

OREALC/UNESCO (2008). *Situación educativa de América Latina y El Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y El Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)-2007", Santiago de Chile.

UNESCO (2009). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo, 2009*.

ZELMANOVICH, P. (2008). *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*, Clase 19: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

TESTIMONIOS DE JÓVENES



Profesora Cecilia Richards Torres¹
Entrevistas realizadas por la Profesora Andrea Osorio

¹ La profesora Cecilia Richards coordina desde hace tres años el Plan de Fortalecimiento de los 12 años de Escolaridad del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Su tarea le ha permitido profundizar en temas como exclusión educativa y deserción escolar. cecilia.richards@mineduc.cl

II. ¿POR QUÉ CREO QUE ME FUI DE LA ESCUELA?

Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa

“La deserción constituye una experiencia dolorosa para los niños/as, jóvenes y sus familias, quienes ven frustradas sus posibilidades de insertarse con mayores competencias a la sociedad en que viven. El fracaso de su experiencia escolar conlleva a la frustración, el desencanto, la marginación, y en definitiva, conduce a repetir el círculo de la pobreza en que vive la mayoría de ellos/as”.²

Siendo que esta constatación se reitera cuando se considera el abandono de la escuela, las entrevistas que se incorporan a continuación no constituyen una excepción. Para la presente publicación se han seleccionado siete de un total de 26 entrevistas realizadas durante el año 2008,³ a estudiantes que participan en los Proyectos de Reinserción Educativa⁴ de la Región Metropolitana de Santiago, Chile, orientados a atender a niños, niñas y jóvenes que han abandonado el sistema escolar.

² Abraham, M; Lavín, S: *Informe Final Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, Diciembre, 2007, p. 42..

³ Entrevistas realizadas por la profesora Andrea Osorio.

⁴ Proyectos educativos, financiados por el gobierno, desarrollados por organizaciones de la sociedad civil, orientados a promover procesos de reinserción educativa de población infanto-adolescente en situación de alta vulnerabilidad, a través de la implementación de programas de intervención socio-educativos destinados a preparar y orientar a sus beneficiarios hacia la continuidad de su trayectoria educativa hasta alcanzar el logro de los 12 años de escolaridad obligatoria.

Los niños, niñas y jóvenes entrevistadas fueron 17 hombres y 9 mujeres. Sus edades fluctúan entre 12 y 19 años; todos habían ido a la escuela; unos hasta tercer año básico y otros hasta segundo año medio; el rezago educativo observado fue de entre 2 a 7 años.⁵ Todos habían abandonado el sistema educativo formal en distintos momentos de sus trayectorias educativas. Detrás de estos datos cuantitativos, es el momento de escuchar a las personas que, desde dolorosos circuitos de exclusión, vivencian la interrupción de su trayectoria educativa. El énfasis **es la voz de quienes aceptaron ser entrevistados.**

1. INTRODUCCIÓN

Se incorporan siete testimonios provenientes de cinco puntos geográficos distintos de la Región Metropolitana en Chile. Los entrevistados debían responder, en lo esencial, a preguntas sobre las razones por las cuales dejaron de ir a la escuela, desde su propia interpretación. Las instancias fueron colectivas y/o individuales; todas voluntarias. Los resultados de las entrevistas se transcribieron fielmente⁶ y luego se editaron. Parte de esa versión es la que hoy se comparte. No se señalan nombres ni lugares de pertenencia, cumpliendo el compromiso adquirido con los entrevistados. Sólo se indica, sexo, edad y rezago educativo de cada cual.

Como en Chile hay disponibles numerosas sistematizaciones de testimonios sobre niños, niñas y jóvenes que asisten o no a la escuela y que opinan sobre ella, se complementan estos testimonios con textos provenientes de otras dos investigaciones que permiten disponer de constataciones de mayor resonancia sobre el fenómeno del abandono escolar.

Las investigaciones son:

- Sistematización de entrevistas a jóvenes privados de libertad. En el contexto de la propuesta encomendada al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación/PIIE durante el año 2006 sobre planes y programas pertinentes y Proyecto Educativo Institucional⁷ que en adelante, se denominará, **Sistematización PIIE.**

5 Las fichas de los entrevistados permiten disponer de estos antecedentes.

6 La transcripción de las entrevistas fue realizada por Olga Fernández de la secretaria del Plan 12 Años; Andrea Osorio y Cecilia Richards.

7 Egaña, Loreto; Solar, Rosario; Wormal Gloria: "Elaboración de Proyecto Educativo, Planes y Programas de Estudio para Adolescentes en Centros Privativos de Libertad de SENAME", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago, Chile, enero, 2007.

- Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Mirta Abraham y Sonia Lavín de Diciembre 2007. Centrada –por encargo del Ministerio de Educación– en el estudio del proceso de la deserción en escuelas de la comuna de Cerro Navia, de la zona poniente de la Región Metropolitana. En adelante, se denominará **Estudio de la UAHC**.

2. TESTIMONIOS DE JÓVENES QUE PARTICIPAN EN LOS PROYECTOS DE REINSECCIÓN EDUCATIVA

TESTIMONIO: “Tengo 13 años⁸ y aprobé sólo hasta quinto básico. Me estoy preparando para rendir exámenes de sexto y séptimo. El año pasado estuve aquí también... no hice las pruebas, pero ahora sí las daré.

Me echaron, me echan de todos los colegios. Estaba haciendo el sexto y me echaron. Porque soy desordenado. También repetí una vez el sexto, pero no me matriculé en el mismo colegio. Fue en otro y también me echaron. Yo... me gusta pelear, me gusta pelear a combo. En cualquier lado. Peleo de enojado. Si no hay razón, invento peleas con mis compañeros.

Casi no me acuerdo de todos los colegios de los que me han echado. De ese (lo nombra) me echaron dos veces, del otro... también. Parece que estaba en quinto y me echaron y me fui a otro colegio y de nuevo me echaron y volví al anterior y ahí terminé el quinto. Me echaban porque era desordenado. Me iba para otro lado, no llegaba la clase. Iba a fumarme un cigarro. Estaba en quinto. Luego no volvía a clases, no hacía tareas, porque me ponía a pelear con los que se tiraban a choros.⁹

A veces, en la escuela, me retaban, me tiraban las orejas, las patillas y yo ahí les respondía mal, porque tampoco tienen que hacer eso.

Ahora quiero hacer sexto y séptimo. El otro año voy a hacer el octavo, pero en otro colegio o capaz que me quede aquí no más.

Vivo con mi abuela, ella no opina nada, porque a mí no me gusta que me manden. En la casa soy el más grande; mi hermano que tiene 18 también hace lo que quiere. Tampoco va al colegio. Repitió segundo y se salió.

8 Se trata de un hombre de 13 años con tres años de rezago escolar.

9 Se tiraban a choros: refiere a jóvenes con actitudes matonescas.

Las matemática yo las pienso no las hago en el papel. Pienso 12 más 12, más 12 son 36. No me gusta hacerlo en el papel. Lo hago así y me sale mejor. Aprendí a leer de chico, como en segundo aprendí a leer así, de corrido. En primero me enseñaron y en segundo aprendí de corrido.

¿Por qué hago tanto desorden en el colegio? No sé, es que uno se aburre. Además en el colegio hay cualquier gente que no conozco. Ahí hay que hacerse respetar, porque después te pasan a llevar. Hay que marcar territorio no más.

Me llevaba mal con los profesores en el colegio. No tomaba atención. Y me decían cuando preguntaba algo: ¿por qué no pusiste atención en clases?

Cuando vaya a un liceo, no sé en qué curso me van a poner. Si hay que pelear, lo haré con cualquiera no más. O bien con los que no saben ni una cuestión y son mateitos,¹⁰ a uno no lo van a mirar en menos porque uno no sabe. Entonces, hay que defenderse...”¹¹

La **revisión bibliográfica** reporta lo siguiente respecto de estudiantes que han desarrollado su vida escolar en torno a defenderse de los demás y de quien quiera agredirlo: “... Yo me puse a pelear con uno, porque me empezó a tratar mal y yo lo empujé y le pegué un combo, y me mandaron suspendido por una semana y después volví y le pegué de nuevo y ahí me mandaron suspendido por un mes...”¹¹

En el mismo estudio se lee: “Según sus recuerdos lo expulsaban reiteradamente del sistema escolar, básicamente por problemas conductuales, siempre ocurría lo mismo, hasta que finalmente se cansaba y dejaba de asistir”.¹²

Esta forma de relacionarse, sin mucha conciencia personal de lo que significa, se repite con frecuencia y no se le pone atención adecuadamente: desde el ámbito personal, comunal, de salud, en la misma escuela. Quien acaba de dar su testimonio tiene dificultades para recordar la cantidad de colegios en que ha estado, en que ha repetido, de los que lo han excluido. Se pone el título de “bueno para pelear” y con ese recorre colegios y barrios, haciéndose respetar con el uso de la fuerza, que de seguro es la ley en la que se ha movido en sus cortos años de vida.

¹⁰ Mateo: muy estudioso, expresión despectiva para señalar a alguien que se dedica mucho a los estudios.

¹¹ Estudio PIIE, Entrevistas a Jóvenes, p. 28 y ss., versión digital.

¹² Estudio PIIE, Entrevistas a Jóvenes, p. 28 y ss., versión digital.

No es el testimonio sólo de hombres. Por ejemplo, el siguiente testimonio es de una mujer de 14 años.

TESTIMONIO: “Tengo 14 años, abandoné el colegio el año pasado cuando estaba haciendo quinto y sexto.¹³ Tenía problemas con mis compañeras... con una que vive por aquí que me amenazaba, me quería pegar donde me pillara.¹⁴ Para no tener problemas, mi cuñada me cambió, me salí y estoy aquí.

No quise hablar el tema en la escuela, lo terminé así no más. De un colegio anterior (lo nombra) me echaron por contestadora y desordenada... el desorden era learse¹⁵ con mis compañeras... me pasaban retando, todo era yo, toda la culpa la tenía yo. Ahora hago sexto y séptimo.

Repetí segundo básico, me dejó el profesor, porque no sabía leer. Sabía, más o menos, pero la tía¹⁶ quería que lo hiciera de corrido... yo leía más o menos, yo sabía leer, no sabía leer tan, tan de corrido, pero igual de a poco aprendí a leer. Si me hubieran pasado a tercero, me hubieran hecho un daño.

Aquí me va bien, si uno no sabe algo el tío¹⁷ responde. Cuando antes preguntaba, me decían anda a sentarte, cállate, ándate, cállate... Me gusta que pasen materia y conversar.

En el colegio que estaba el año antepasado, ahí no se podía hacer clases porque estaban todos volados...¹⁸ me tuve que salir, porque era la única que no le hacía a nada.¹⁹ Se volaban delante de los profesores.

He estado en tres colegios ya. De primero a quinto, quinto y sexto, después me salí de ahí y del último (lo nombra) del que también me salí. Entré aquí el 19 de junio y me he puesto al día. Yo no quería venir, porque había algunas aquí que me caían mal y a los otros no los conocía...”

En la **revisión bibliográfica**, la opinión de niños y niñas de primer ciclo básico sobre situaciones que los discriminan negativamente es la siguiente²⁰: “...en los discursos de

13 Mujer de 14 años con 4 años de rezago.

14 Pillar: encontrar, atrapar.

15 Learse. Molestar, divertirse.

16 Tía: se refiere a la profesora.

17 Tío: profesor, educador.

18 Volados: drogados.

19 No le hacía a nada: no consumía drogas.

20 Estudio UAHC, Capítulo III, “La escuela pública y su circunstancias”, pp. 6-17.

niños/as del primer ciclo básico aparece la estigmatización como un rasgo presente en su escuela, situación que es percibida por ellos/as como injusto, generándoles rabias y frustraciones...” me retan, siempre me retan... dicen que nosotros tenemos la culpa y nadie hace na` ...²¹”.

En ambas situaciones hay un “**cállate**” que molesta, que frustra, que da rabia. Y detrás, poca competencia para la relación con otros. Quien da su testimonio entiende que Ella siente que hay personas con las que no se puede entender. Los recuerdos de la escuela tienen que ver con matrículas negadas. Hay pocos vestigios de qué aprendió en los distintos colegios, tal vez, sólo a no preguntar mucho para que no la hicieran callar. Esta resulta ser –y en varios de los testimonios– una de las principales diferencias entre la escuela formal y el espacio educativo no formal actual.

TESTIMONIO: “Tengo 15 años, ²² estoy en primer año medio. Este año iba al colegio, pero me sacaron, porque había muchos cabros choros.²³ Empecé a hacer primero medio, había mucha pelea con cabros chicos picados a choro, se acoplaron otros. Era un territorio de ellos. Habían grandotes también, habían grupos, yo me retiré sólo, por seguridad, me querían pegar, me iban a apuñalar, no fui nunca más, los papeles²⁴ los fue a buscar mi papá... no, mi tía. Y ahora, estoy haciendo primero y segundo. El otro año, voy a estudiar mecánica automotriz.

En el colegio tenía puros 2, le copiaba la prueba a mis compañeros. Con los profesores, era bacán. El director me tenía un poco de mala, pero no pescaba²⁵ al viejo.

Soy rápido para leer, pero no me gusta leer, para las matemática soy bueno, calculo con la pura mente.

La **revisión bibliográfica** sobre la cercanía o distancia con los subsectores del currículo reporta lo siguiente, en contrapunto con la entrevista anterior: ²⁶ “...Me gustaban las clases de religión, las matemática, educación física, lenguaje...Las matemática son importantes porque te sirven para el trabajo, por decirle si uno no sabe matemática y te tiran a una bodega y tienes que contar las cajas y dividir, por eso es importante... A mí no me gustaba el lenguaje, pero es importante saber leer y escribir, por ejemplo para

21 Na`: nada.

22 Hombre con dos años de rezago.

23 Cabros choros: niños o adolescentes con actitudes matonescas.

24 Los papeles: documentación escolar.

25 No pescaba. No le prestaba atención, no lo consideraba.

26 Estudio PIIE, Entrevistas a Jóvenes, página 28 y siguientes, versión digital.



conseguir un trabajo uno tiene que leer el aviso. También para los carteles de las micros y la cuenta de la luz que tienes que leerla...”.

Asimismo, lo que dicen niños y niñas que están en la escuela sobre el mismo punto se señala a continuación: ²⁷ “Porque si uno escribe algo tiene que saber cómo se escribe...porque cada vez que uno tiene que ir a comprar, tiene que usar la matemática para cualquier cosa, porque si me mandan a comprar tengo que saber el vuelto que me dan ... todos son importantes, matemática para poder comprar, lenguaje para saber cómo se escriben las cosas y comprensión para aprender cómo tratar a los animales”.

Esta es una entrevista breve que da el paso para recuerdos casi contradictorios. El episodio de los territorios en disputa y de la amenaza de muerte marcan el relato, sin que se disponga de mayores antecedentes.

TESTIMONIO: “Tengo 15 años²⁸ y quiero aprobar el segundo medio. El año pasado hice primero medio en un colegio. Y pasé a segundo.

Mi mamá me dijo que buscara colegio y como no busqué no me querían recibir en ningún lado... estaba fuera de plazo. Pero como tenía cuenteada²⁹ a mi mamá, ella me preguntaba cuándo tenía que ir a inscribirme... pero era mentira, yo no había conseguido ningún colegio. Llegó marzo y toda la cuestión, me puse uniforme, me adulteré las calificaciones y me fui a un colegio a matricular y conseguí quedar.

Después me pillaron, me puse a pelear y ahí me echaron. Me echaron altiro.

Las notas las hice en el computador, las escané... tuvimos que escanear, falsificar la firma, cambiar las notas; pero no hice eso así altiro³⁰. Mi mamá averiguó hartó, pero no me recibían, tenía malas notas y ya no quedaban matrículas. Quedaban en ese colegio no más matrículas y no me querían recibir. Fuimos primero con las notas verdaderas y tenía puros 2... como querían ver buenas notas las llevé y después me recibieron.

Me pillaron y me puse a pelear altiro... Me puse a pelear afuera del colegio y el director

²⁷ Estudio UAHC, Capítulo IV: La desertión ¿una realidad o una incógnita?, p. 17 y ss..

²⁸ Hombre con dos años de rezago escolar.

²⁹ Cuenteando: mintiendo

³⁰ Al tiro: rápidamente

me salió a buscar. Peleé a combos³¹, porque venía recién saliendo del colegio... el loco³² me confundió, me echó garabatos³³ y yo salí y nos agarramos a combos... pero querían puro echarme no más. No duré nada, ni un mes, si entré en marzo y estaba afuera en... llegué como el 5 o el 6 de marzo y me echaron como el 20. No duré nada.

Por lo de las notas hicieron la media cuestión,³⁴ llamaron a los ratis³⁵ y nos dijeron que no podíamos estudiar... lo hice con mi prima.

Mi mami no sabía nada y ya después tuve que decirle no más, le dije la verdad que no había buscado colegio... me dijo que igual había que buscar donde estudiar. Ahí llegué aquí.

Al colegio iba puro a dar jugo,³⁶ porque era el ambiente así... todos vacilaban, uno igual se distrae. Me interesaban las materias, igual era bacán³⁷ todo, pero me sacaba malas notas, porque me gustaba jugar, vacilar³⁸ en el curso. Puro vacilaba. Me llevaba bien con los compañeros.

Con los profesores... con los que me llevaba bien, me llevaba bien... con los que me llevaba mal... No sé, habían unos simpáticos, habían unos que trataban de ganarse a los alumnos por el lado bueno y habían otros que decían "yo soy el profesor y me respetan" y habían unos... así como medios sobrados³⁹ que teníamos que hacerle caso en todo y yo tampoco soy así.

Mi mamá... me estaba proponiendo que trabajara, porque yo voy al colegio y después me voy a la calle no más... entonces me propuso que trabajara y estamos viendo esa cuestión... quiero pasar a tercero... y dedicarme a mi puro estudio. Mi mamá está viendo dónde este año, se está movilizándolo sí, porque el año pasado me dio a mí la responsabilidad para encontrar un colegio donde me sintiera bien, pero nunca fui a buscar.

Echo de menos el uniforme... igual era bacán. Pero perder un año, ...como que no quiero seguir... porque perder un año... ni un brillo perder un año, ...como que no quiero seguir

31 Combo: pelar con los puños.

Al tiro: rápidamente

32 El "loco": refiere a otra persona; el tipo, el muchacho.

33 Garabatos: insultos

34 Hacer la media cuestión: hacer escándalo, una reacción desmedida.

35 Ratis: detectives, policía civil.

36 Dar el jugo: perder el tiempo, ir sin sentido.

37 Bacán: muy bueno.

38 Vacilar: molestar; divertirse.

39 Sobrados: engreídos.

estudiando. Cuando salí del colegio busqué altiro, no me querían recibir, por las notas... por la conducta y ahí yo me vine pa' cá.⁴⁰

Sería entretenido que te enseñen con un computador...que te enseñen bien... que no pases todo el día escribiendo. El año pasado el profesor de historia que yo tenía, llegaba, ni saludaba, entraba y se ponía a escribir en la pizarra y escribía, escribía, escribía, escribía y a uno no le dan ganas... y a él tampoco le importaba si uno escribía o no... él hacía su trabajo, el que copiaba, copiaba.

Sería entretenido que los recreos sean más largos... En el colegio que entré este año quería puro salirme, entraba a las 8 y salía todos los días a las 4 y cuarto. Estaba terrible de encerrado. Más encima llegaba la profe de inglés a hablar “what you say?”. Yo no entendía nada y se ponía a dictar todo en inglés... uno tenía que escribir, igual entendía algo el inglés que hablaba, porque me ayudaba un primo. Yo no entendía lo que ella escribía y me mandaba a escribir a la pizarra, pero como el inglés se escribe distinto, entonces yo quedaba atrapado y era humillante, nos humillaba, porque decía entiendo que el alumno nuevo no escriba, pero ustedes que han estado todo el año.... Cuando tocaban la campana me iba para no ir a su clase, porque no captaba nada, era terrible de fome.

En otras clases, cuando me sacaban a la pizarra tiritaba entero, hacía el ridículo. Y decían ¿por qué tendrá tan buenas notas si no sabe ná...?⁴¹. Quiero dar el segundo medio, porque como que he perdido el año. Si no, no voy a estudiar más, para qué si voy a perder un año. No había pensado en la vida repetir un año.

La **revisión bibliográfica** sobre recuerdos referidos a docentes señala:⁴² “...hay profes que son afectuosos y se preocupan de que uno aprenda, en cambio hay otros que uno no les importa.... a los estrictos uno como que no los pesca. Los profes te tienen que motivar para que uno también se motive. Los estrictos son pesados, porque uno se enoja y terminan echándote”, como le sucedía al entrevistado en las pocas clases de inglés a las que asistió.

Este es un relato contradictorio: los recuerdos de la escuela están vívidos, por eso es de mayor extensión; tiene todavía presente la clase de inglés, el momento en que tiritaba al salir a la pizarra. También la falsificación del certificado para asegurar matrícula en un determinado colegio en el que, por lo demás, está sólo algunos días. Sin embargo, persiste en seguir estudiando, en no perder el año. El hecho de no entender lo que pa-

40 Fome: aburrido

41 Estudio PIIIE, Entrevistas a Jóvenes, p. 28 y siguientes, versión digital.

42 Es una mujer con 3 años de rezago.

saba en la clase lo ubica en situaciones de gran fragilidad que quiere superar. Por eso, tal vez, está este año en este espacio no formal para “captar” mejor las explicaciones.

TESTIMONIO: “Tengo 16 años⁴³ y cumplo los 17 en noviembre, estoy haciendo el primero medio. Hice el primero medio el año pasado y el antepasado, repetí dos veces en el mismo colegio. Siempre he estado en el mismo colegio.

Este año no estudié y llegué aquí hace poquito y me inscribí para dar los exámenes tratando de sacar el primero medio. En las materias aquí me ha ido bien, pero el lenguaje me cuesta un poco.

La primera vez repetí por muchos problemas en la casa, demasiados problemas familiares, más que nada era mi papá que toma, es alcohólico, se droga y yo con mi mamá somos el centro de la familia, como en todas las familias. Nosotros mantenemos la familia. Fue más que nada eso, los problemas de mi casa...

El segundo primero medio me lo eché por floja, ⁴⁴ porque no quise estudiar, no tenía ganas de ir al colegio; iba, pero no me interesaban las clases. Iba a puro molestar, me echaban de la sala, no hacía nada. Mandaron a buscar a mi mamá todo el año, mi mamá no iba, porque yo no le decía, no me interesaba, no me importaba

Mi papá igual trabaja, lo que pasa que en la casa todos trabajamos vendiendo películas en la feria. Mi papá le trabaja a mi mamá los fines de semana vendiendo películas en la feria, pero mi papá no es de esos gallos que trabaja en una construcción todos los meses, no. El trabaja en los CD los fines de semana y en la semana no hace nada.

En la semana las que se llevan la pega⁴⁵ soy yo y mi mamá... por eso somos más el centro de la familia.

Estoy trabajando hace como 3 o 4 años en lo mismo. Tengo que llegar a mi casa, ayudarle a mi mamá con las cosas, tengo dos hermanos, súper chicos. Uno todavía no entre al colegio y el otro va en primero. Tengo que ayudar... De repente tengo que ir a dejar a mi hermana, tengo que ayudar a hacer el aseo, nos ponemos a trabajar y termino como a las ocho y de ahí en adelante me pongo a estudiar o a hacer tareas.

43 Flojo: expresión que refiere a alguien que no se esfuerza en sus estudios.

44 Pega: trabajo.

45 Estudio PIIE, Entrevistas a Jóvenes, página 28 y siguientes, versión digital.

Aquí me ha ido bien, problemas en lenguaje no más. En el colegio nunca entendí tampoco, cuando quise intentar aprender no entendía nada. Aquí sí, porque son distintas enseñanzas de allá a aquí. Acá como que se dan el tiempo. Si uno no aprende, vuelven a repetir las cosas 20 mil veces. En el colegio como son tantos alumnos, los profes se colapsan mucho, entonces prefieren no seguir enseñándole al alumno y ponerle puros dos no más... es la garantía de aquí, aquí uno puede preguntar las veces que quiera y las veces que quiera le van a enseñar y explicar, de mil formas.

Al principio de año cuando no entré a clases, me empecé a dar cuenta que necesitaba el colegio, no estaba bien sin el colegio, empecé a echar de menos. Este año quiero sacar mi primero medio, aprobarlo y con ayuda de aquí, quiero buscar un colegio. Hacer segundo, tercero y cuarto en un colegio municipal para sacar algún técnico. Y seguir trabajando, porque uno se acostumbra a trabajar, a ser muy independiente.

Después de cuarto medio, si se da la oportunidad... puede ser en un técnico... no tengo muy claro. Lo que haya bienvenido sea. Si estudio por fuera, me gusta Biología o Teatro, esas dos cosas".

La **revisión bibliográfica** señala lo siguiente en relación con la proyección de los años venideros tan presente en el testimonio anterior: ... "hay que ser alguien en la vida, sacar el cuarto medio para encontrar trabajo... hay que aprender cosas, para ser alguien en la vida".⁴⁶

La entrevistada intenta, por tercera vez, aprobar primer año medio. Ha vivido dificultades familiares, trabaja y es sustento importante del grupo familiar. Sus deseos son continuar estudiando en un técnico y luego a la universidad. Percibe, adecuadamente, su trayectoria educativa. Lo que queda un poco difuso es el camino a recorrer para alcanzarla. El aporte a la subsistencia familiar es la variable más importante que dificulta la fluidez de sus estudios.

Sobre la presencia de personas enfermas en la familia, la **revisión bibliográfica** es generosa en señalar que marca el clima interno y las posibilidades de desarrollo de cada cual. En este testimonio, también está presente esta variable.

46 Mujer con 3 años de rezago.

TESTIMONIO: “Tengo 12 años⁴⁷ y hago sexto básico. El año pasado hice quinto en una escuela, pero no terminé porque me echaron... a mitad de año. Ahora estoy haciendo quinto y sexto.

Pasó que mi compañera había rayado la pizarra, me paré a borrarla y el profesor me dijo que me fuera para abajo; bajé, la directora me retó y me dijo que no me quería ver más ahí.

No sé qué pasó. Había tenido problemas con ese profesor. Le tenía mala a mi hermano y a mi mamá, porque una vez él le pegó a mi hermano, le dijo un garabato⁴⁸ y mi mamá fue para allá a reclamar y desde ahí nos agarró mala.

El tiempo que no fui el colegio, le ayudé mi abuelita en cosas de la casa. Un tío de aquí (lo nombra) me fue a buscar a la casa y me dieron ganas de venir para acá. Me ha ido bien aquí. En la escuela tenía notas más o menos. Aquí me va mejor, porque las profesoras enseñan más cosas aquí que allá, porque allá pasan como media hora explicando, en cambio aquí no. Es más rápido, se avanza.

Voy a seguir estudiando hasta terminar hasta cuarto medio. Quiero estudiar para parvularia.⁴⁹

Me recuerdo que aprendí a leer en segundo básico. Me gusta leer. Me gusta más lenguaje que matemática. No tengo buenos recuerdos de la escuela. Me retaban, siempre me retaban, porque me portaba mal; llamaban a mi abuelita y ella también me retaba. Me paraba a buscar agua y ya me retaban.

Me llevaba bien con mis compañeros. Con los profesores también. Con dos me llevaba mal, con uno porque a veces me pegaba, me tiraba del pelo y mi profesora jefe me tenía que enseñar a puros golpes en la cabeza. Yo le decía a mi mamá, pero mi mamá no me creía.

Luego de estar aquí me dan ganas de ir a un colegio, estudiar tranquila, con uniforme”.

La **revisión bibliográfica** alude a que “se recuerdan negativamente a profesores con los cuales se generaron relaciones conflictivas y en algunos casos violentas, así como los que no tenían paciencia...”. Una mala relación es una razón de peso para abandonar la escuela.

⁴⁷ Garabato: insulto

⁴⁸ Parvularia: profesora de educación inicial o preescolar.

⁴⁹ Estudio PIIE, Entrevistas a Jóvenes, página 28 y siguientes, versión digital.

Impresiona observar que ella lo ha pasado muy mal en la escuela. La retaban siempre, la maltrataron, la golpearon en ocasiones. Finalmente la echaron. A pesar de lo anterior, quiere volver a un colegio para estudiar tranquila y ser parvularia.

TESTIMONIO: Tengo 14⁵⁰ y dejé de ir al colegio el año pasado... estaba haciendo octavo y no lo hice... el 2006 hice séptimo y el 2007 en octavo no terminé.

Me salí del colegio, porque yo tengo un problema: no puedo estar en una escuela común y corriente... tengo que estar en escuelas especiales, porque tengo hiperactividad, no puedo estar en una escuela normal... soy problemático, no puedo estar mucho en un lugar. Teniendo problemas, igual soy inteligente... no me iba mal en la escuela. De la escuela me mandaron al consultorio y empecé a tomar como una droga...y el doctor me dio anfetamina. No me acuerdo qué notas tenía, pero me iba bien en matemática, física,⁵⁰ lenguaje y tecnología. Nunca había repetido, no estaba atrasado.

Vine para acá, porque en mi casa yo me aburría y estaba todo el día acostado, no hacía nada. Mi mamá me consiguió.

Mi madre me sacó de la escuela... quería que siguiera estudiando dos cursos en uno para terminar más rápido la escuela, pero este año no hice dos cursos en uno, no me presenté... porque no me gusta estudiar. Me va bien en la escuela, pero no me gusta estudiar... Es que hacía muchas tareas y a mí me aburrían.

La escuela me gusta, porque igual la pasaba bien con mis amigos... me gusta la escuela, mis compañeros. Me llevaba bien con algunos profesores. La directora siempre me decía que era inquieto.

Con mis compañeros me llevaba mal, porque por la culpa de ellos empecé a tomar esa droga... era el más tranquilo de la clase, entonces me molestaban y hubo muchos problemas, por eso me sacaron de la escuela normal. Y como eran todos más grandes que yo, para defenderme les pegaba con lo que tenía a mano, con una silla, entonces ahí me echaban toda la culpa a mí, todo recaía en mí.

La directora me mandó tomar anfetaminas, porque me enojaba mucho cuando ellos me molestaban. Los profes se daban cuenta, pero vivían puro echándome. Me tenía mala la directora, desde un principio.

⁵⁰ Física alude a educación física.

No tengo todavía planes en el estudio. No voy a dar los exámenes a fin de año. Vengo más para no aburrirme en mi casa. No quiero estudiar.

El otro año tengo que estudiar para terminar los estudios. Lo voy a hacer de a uno no más. A lo mejor entro a una nocturna. Me voy de aquí, de la población. Mi madre no ha dicho para dónde se quiere ir, pero parece que ella quiere irse para el sur. Yo no quiero irme para allá, no me gustaría”.

La **revisión bibliográfica** señala sobre la idea de continuar con los estudios que: ... “hay que ser alguien en la vida, sacar el cuarto medio para encontrar trabajo... hay que aprender cosas, para ser alguien en la vida”.⁵¹ En definitiva, a pesar de la poco grata experiencia del paso por la escuela, se conserva noción de disponer de una especialización en lo laboral, luego de terminar, al menos, el ciclo básico.

En cualquier caso, quien da su testimonio ha tenido un diagnóstico de hiperactividad que le ha impedido continuar normalmente sus estudios.

3. COMENTARIOS FINALES

En líneas generales, los testimonios representan importantes tendencias al interior de la población estudiantil que abandona la escuela:

- Un porcentaje importante se va o es expulsado porque tiene dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales. Esos estudiantes, hoy fuera de la escuela, o a punto de irse, desarrollaron en sus escasos años de escolaridad una manera unilateral de dialogar con otro: la discusión, la pelea, la agresión, la amenaza con algún tipo de objeto contundente. Lo importante es tener en cuenta que fue *una forma de relacionarse que se construyó en el tiempo*, en esos pocos años de vida y que tuvo variados episodios previos. Por tanto, es un dato para el diseño de acciones de prevención desde la escuela, pero también desde el ámbito de la salud, del barrio, de la comuna en la que cada cual reside.
- Otro gran grupo de personas que abandona la escuela está representado por quienes son parte de las acciones de sobrevivencia de sus grupos familiares. Los hijos e hijas se legitiman al interior de sus grupos familiares

51 Abraham, M.; Lavín, S.: Informe Final Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, Diciembre, 2007, p. 42.

a través de la participación en este tipo de actividades en las que tienen un rol, que tienen un efecto inmediato y práctico como es el de proveer a hermanos, hermanas y parientes. ¿Qué podría hacer la escuela? En primer lugar, reconocer que estas situaciones son frecuentes especialmente en los grupos familiares de mayor vulnerabilidad. Luego, apoyar a quienes trabajan y estudian, con horarios especiales, guías, espacios pedagógicos específicos reconociendo, de ese modo, su condición de aprendiz que asume responsabilidades al interior de su grupo familiar. La formulación de acciones en torno a la prevención de la deserción debieran incorporar la atención de este tipo de necesidades educativas.

- La estigmatización que se lleva siempre consigo es detallada por otro de los testimonios: “cállate” es lo que recuerda una estudiante, frente a sus distintos requerimientos, vale decir, de sociabilidad, de resolución de preguntas al interior de la sala de clases, de resolución de diversas dudas. En consecuencia, esta persona se define como “discutidora”. Cabe aquí hacer un alto para profundizar en cuánto tiempo destina la escuela a responder las preguntas, variadas y diversas, como distintos son sus estudiantes, o bien, si no se destina tiempo para resolver dudas que son consideradas como parte de un desorden, de acciones de desobediencia. La lectura de los testimonios da pistas sobre estas cuestiones.



- Está también quien debió abandonar la escuela por “hiperactividad”: en su testimonio no queda muy clara la secuencia de su diagnóstico. El testimonio llama la atención sobre la ligereza con que hoy se califican a muchos estudiantes como hiperactivos, situación que debe ser determinada por los especialistas, incluyendo los del área de la salud. Es un dato a tener en cuenta respecto de calificaciones que proviniendo de diagnósticos clínicos, se realizan antes que exista un respaldo para ello.
- Todos los testimonios son de estudiantes que viven un importante rezago educativo. El rezago se debe a la repitencia. La repitencia no es una medida pedagógica, sino que es la antesala del abandono de la escuela. Mirado este problema desde los Proyectos de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación de Chile, que en esencia pretenden reparar la condición de aprendiz de cada cual, el rezago juega un rol decisivo en el tiempo, la forma y el tipo de avance que cada cual puede llegar a experimentar, a pesar que los proyectos desarrollan un trabajo que es pertinente y concentrado en la tarea más arriba descrita. Es una luz amarilla que se enciende para ser considerada en el diseño de acciones de prevención de parte de la escuela: quien repite, se puede ir y luego acumular rezago que, finalmente, puede desembocar en el olvido de lo aprendido en la escuela por la ausencia de práctica de esos aprendizajes.
- Los territorios geográficos en disputa, al interior de los cuales hay escuelas, grupos, barrios, son una realidad en las urbes contemporáneas y también en Santiago de Chile, lugar al que pertenecen todos quienes testimonian. Cuando se llega a disputar un territorio de la forma que lo narra el estudiante en cuestión, han ocurrido muchos episodios con anterioridad. Es la culminación de un proceso de animadversión territorial que debiera ser percibido a tiempo, a fin de adoptar las medidas preventivas que lo aborden efectivamente. Es responsabilidad del territorio, de la comuna, pero la escuela debiera estar en conocimiento de su existencia, características e implicancias. Son los desafíos de hoy, no es posible eludirlos. No se soluciona dejando fuera de la escuela a quienes participan en ese tipo de disputas. Por el contrario, en un mediano plazo, los podría complicar.
- Quien falsificó su certificado amerita, también, una mayor preocupación de parte del ámbito de la salud comunal desde la red de servicios que ayuden al grupo familiar a abordar la situación específica que, obviamente, tiene capítulos previos. La escuela debiera ser parte, en este y otros casos, de la red comunal que actúe como observatorio de este tipo de episodios a fin de reportarlos a quien corresponda y en el momento oportuno.

- A la luz de estos y de los otros testimonios, se proponen dos cuestiones finales: recuperar de parte de la escuela su rol en torno a la creación de condiciones para que cada uno y cada una de sus estudiantes sean aprendices de verdad. Las teorías cognitivas no han demostrado que la pobreza, la vulnerabilidad, la dificultad impiden aprender; crean condiciones distintas, pero no impiden el aprendizaje.
- Analizar las situaciones testimoniadas como la punta de un iceberg. Hubo episodios anteriores, menos observables tal vez, pero que preparan las condiciones para este episodio final que termina con cada cual fuera de la escuela. Se trata, por tanto, de ensayar una lectura de estos episodios más compleja, más profunda, que considere el antes y el después y no el mero hecho que finalmente desata la salida de la escuela.

Cada cual porta consigo su historia personal, de la que hace parte su historia familiar; difícilmente ocurren episodios fuera del contexto de esta historia explicativa de la totalidad de los testimonios aquí presentados.

- Para cerrar, cual círculo, cito uno de los párrafos que inició este artículo cuando dice: “...El fracaso de su experiencia escolar conlleva a la frustración, el desencanto, la marginación, y en definitiva, conduce a repetir el círculo de la pobreza en que vive la mayoría de ellos/as”.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD



INTRODUCCIÓN

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

I. POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

El concepto de “segunda oportunidad” se origina en la experiencia de “Escuelas de Segunda Oportunidad” desarrolladas por la Comunidad Económica Europea a fines de la década de los noventa. El Proyecto Escuela de Segunda Oportunidad surge como una iniciativa comunitaria promovida por la Dirección General de Educación, Formación y Juventud de la Comunidad Económica Europea para abordar la problemática que supone el creciente número de jóvenes que fracasan o abandonan el sistema educativo sin tener la suficiente preparación para acceder a un empleo. Se caracterizan por ser iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras.

Retomando el concepto de “trayectoria educativas” (Terigi, 2007), la segunda oportunidad es una opción que se ofrece para que quienes hayan interrumpido el camino establecido por el sistema educativo alcancen el logro de su escolaridad completa y una plena inserción social y laboral.

El concepto de “segunda oportunidad” perdería sentido en el supuesto de sistemas educativos flexibles, ya que no habría una “única y favorable oportunidad” que pueda alterarse por diversas circunstancias de vida, sino múltiples caminos para llegar a alcanzar el logro de la escolaridad completa. Sin embargo, en sistemas educativos altamente estructurados y altamente expulsivos como los que predominan en nuestra

región, cobra relevancia la gestión de experiencias educativas que permitan retomar la trayectoria educativa. *“El sistema educativo, con sus cambiantes ciclos y niveles, sigue pensado como un sistema vertical con peldaños que conducen a un nivel superior, no como ciclos y circuitos de aprendizaje integrados y válidos por sí mismos, en una estructura modular capaz de permitir diversos puntos de entrada y salida, diversos itinerarios de aprendizaje, alternancia o combinación entre educación y capacitación, estudio y trabajo, teoría y práctica. Una estructura así se adecuaría mejor al paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a los requerimientos del aprendizaje en el mundo de hoy y a las necesidades y posibilidades diferenciadas de los distintos grupos”* (Torres, 2005).

En este contexto, las políticas y programas educativos de segunda oportunidad se orientan a asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado la escuela o se encuentran en riesgo de deserción.

Es posible clasificar las políticas y programas educativos en este ámbito en tres grupos:

1. Políticas y programas de prevención:

se objetivo central es evitar que niños, niñas o jóvenes interrumpan su trayectoria educativa. Se desarrollan por tanto al interior de los centros educativos o en articulación con ellos y atienden a diversos factores que podrían ocasionar el alejamiento de la escuela: problemáticas asociadas al desempeño escolar o a las relaciones sociales al interior de la escuela, socioeconómicas, psicosociales. Las estrategias que se implementan son varias: sistemas de apoyo pedagógico, tutorías, atención psicosocial, becas o subsidios, entre otros.

Programa de Maestros Comunitarios – Consejo de Educación Primaria y Programa Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia) del Ministerio de Desarrollo Social - URUGUAY

Ante los problemas detectados en las escuelas públicas con un alumnado de nivel sociocultural desfavorable, el Consejo de Educación Primaria (CEP/ ANEP) ha dado prioridad a la ejecución de nuevas estrategias pedagógicas como forma de apoyar a los alumnos que, desde pequeños, muestran dificultades en su proceso de aprendizaje.

Estudios recientes indican que la enseñanza primaria en Uruguay, pese a tener altos niveles de cobertura y egreso, alberga proporciones importantes de repetición y extraedad.

El Programa de Maestros Comunitarios surge como un esfuerzo conjunto orientado a construir nuevas formas de hacer escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social, sobre la base de los numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando para estas escuelas que funcionan en jornadas de 4 horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad.

El Programa de Maestros Comunitarios se guía por dos objetivos básicos:

- a) Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.
- b) Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar.

El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos.

Se orienta a priorizar la atención a los alumnos de primero y segundo año, sin embargo el maestro director con los maestros de aula y el maestro comunitario podrán decidir en acuerdo la inclusión de niños de todos los grados.

Si bien los principales protagonistas son los niños en quienes se espera logren mejoras en su aprendizaje, lo interesante es la orientación hacia la intervención en la familia. En este sentido la intervención se focaliza en la familia y su relación con el conocimiento ofreciendo un estímulo para que los niños aprendan al tiempo que los adultos se transforman en referentes.

Fuente: (<http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/hgxppoo1.aspx?1,7,1,0,5,0>)

2. Espacios educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa

se desarrollan con el fin de generar un espacio-puente para el regreso de los estudiantes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades a fin-

de que completen su escolaridad obligatoria; por lo tanto constituyen espacios de tránsito y preparación. En general son ejecutados por organizaciones de la sociedad civil que trabajan en colaboración y con recursos del Estado. Se caracterizan por ser espacios educativos flexibles, que responden a las características y necesidades educativas de quienes participan en ellos, que cuentan con equipos multiprofesionales, con sistemas de tutorías y apoyo personalizado y con un fuerte arraigo en las comunidades locales.

Plan de Fortalecimiento 12 años de Escolaridad –Proyectos de Reinserción Educativa– Ministerio de Educación - CHILE

El Plan 12 años de Escolaridad se origina a partir de la Reforma Constitucional que estableció obligatoriedad de la enseñanza media completa, Ley 19.876, año 2003. Su objetivo es “asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad o marginalidad, puedan ejercer su derecho a recibir educación gratuita, para lo cual se establecen estrategias que promueven el acceso, la retención y la reinserción a los establecimientos educacionales”.

En el marco de este Plan Nacional, se desarrolla un **Fondo Concursable de Proyectos de Reinserción Educativa**. Estos proyectos son ejecutados por organizaciones sociales sin fines de lucro, municipales y organizaciones de la sociedad civil. Están orientados a niños, niñas y adolescentes, entre 12 y 17 años de edad, con dos años o más de rezago educativo, que, producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar estudios en el sistema educativo formal.

Objetivo General

Promover procesos de reinserción educativa de población infanto-adolescente en situación de alta vulnerabilidad, a través del apoyo a instituciones públicas y privadas que se han especializado en la atención psicosocial y educativa de esta población y que desarrollan programas de intervención socio-educativos destinados a preparar y orientar a sus beneficiarios hacia la continuidad de su trayectoria educativa que los habiliten para el logro de los 12 años de escolaridad.

Objetivos Específicos

- Atender a niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad, con intervenciones pedagógicas y psicosociales que les permitan recuperar su trayectoria educativa.

- Generar estrategias de monitoreo y apoyo a adolescentes y jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social y educativa con el fin de asegurar su permanencia y continuidad, tanto de quienes están en riesgo de desertar como de quienes viven el proceso de reinserción educativa.
- Constituir equipos profesionales interdisciplinarios y adecuados para la atención de la población destinataria.
- Sistematizar la experiencia que cada iniciativa de reinserción educativa desarrolle con el fin de aportar al diseño y gestión de políticas públicas en este ámbito.

Las **propuestas de trabajo** responden a los siguientes criterios:

- Articulación de las dimensiones pedagógica y psicosocial: a fin de crear condiciones para el desarrollo de un trabajo integrado y multidisciplinario.
- Reparación de las competencias educativas de quienes han vivido profundas experiencias de fracaso educativo: lo que requiere identificar las necesidades educativas de cada participante y desde allí diseñar e implementar un plan de trabajo pedagógico pertinente.
- Orientación hacia la continuidad de la trayectoria educativa de cada participante en las diversas modalidades educativas que ofrece el sistema educativo formal: educación primaria, secundario o educación de jóvenes y adultos.

Fuente: Ministerio de Educación Chile (2009), Plan de Fortalecimiento 12 años de Escolaridad

3. Escuelas de Segunda Oportunidad

Escuelas, modalidades o programas educativos orientados a adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran por varios años fuera del sistema educativo y no han completado su escolaridad obligatoria. Tiene propuestas curriculares y de evaluación propias y permiten certificar estudios. Por lo general son experiencias que combinan la enseñanza primaria o secundaria con programas de capacitación laboral y desarrollo de condiciones de empleabilidad. Sus propuestas curriculares, modalidad de asistencia y participación; organización horaria y sistema de promoción es diversa, según las características y necesidades educativas de los estudiantes a quienes orientan su trabajo.

Programa Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes – Ministerio de Educación Pública – COSTA RICA

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica inicia, a partir del año 2000, este programa con el objetivo de atender población estudiantil joven, quienes por situaciones económicas, sociales, familiares o laborales, inclusive por lejanía de los centros educativos, no pudieron incorporarse o desertaron del sistema formal diurno. Es una oferta educativa dirigida a la atención de personas jóvenes con edades entre los 15 y 19 años. Esta oferta educativa, posibilita el acceso a muchos jóvenes para que puedan completar alguno de los ciclos de la educación formal o iniciar la misma; propicia el aprendizaje y facilita la educación permanente de las personas jóvenes. Mediante esta modalidad se ofrecen Tercer Ciclo de la Educación General Básica (séptimo, octavo y noveno año); y, Educación Diversificada (décimo y undécimo año).

El Programa Nuevas Oportunidades para Jóvenes (PNOEJ) se imparte en las instituciones oficiales del Ministerio de Educación, de acuerdo con las sedes establecidas para tales efectos por los directores regionales de Educación. Cada sede debe estar situada de forma tal que ofrezca facilidad de acceso para los estudiantes que habitan en lugares aledaños.

En su ejecución se contemplan lecciones presenciales y de autoaprendizaje. Si el servicio educativo se ofrece después de las cinco de la tarde, se realizan tres lecciones presenciales correspondientes a 105 minutos semanales para cada asignatura. Si el es ofrecido durante el día, se cumple con las tres lecciones presenciales correspondientes a 120 minutos semanales para cada asignatura. A estas lecciones presenciales se suma un componente de autoaprendizaje que el estudiante realiza individualmente en su casa.

La promoción de las asignaturas en el PNOEJ se obtiene de manera independiente en cada una de ellas, por tanto si un estudiante reprueba una o varias asignaturas sólo estará obligado a cursar y aprobar éstas en el período siguiente manteniendo la condición de aprobada para las restantes. Sin embargo, para avanzar al nivel superior es necesario haber aprobado todas las asignaturas del nivel inmediato anterior.

Cada nivel se desarrolla en un lapso veintiún semanas. El primer período se inicia el primer lunes de febrero y el segundo inicia el tercer lunes de julio.

Al 2008 el PNOEJ posee 86 sedes distribuidas en todo el territorio nacional, atendiendo una población aproximada de 13,500 estudiantes. El rendimiento académico en promedio es considerado de bueno a muy bueno, con una gran cantidad de estudiantes que a la fecha han logrado culminar sus estudios.

Fuente: (<http://www.dcc.mep.go.cr/index%20pnoepj.html>)

La educación de jóvenes y adultos como propuesta de segunda oportunidad

Desde hace décadas, la región ha desarrollado valiosas experiencias de educación de adultos alternativas o de educación popular, particularmente aquellas promovidas por organizaciones de la sociedad civil que se levantaron como alternativas contestatarias durante los regímenes autoritarios. Luego, con el advenimiento de las democracias, algunas fueron subsumidas por programas gubernamentales y otras perdieron continuidad y vigencia. Tradicionalmente, la educación de adultos se ha desarrollado en la región como un sistema paralelo y marginal al de la educación regular. Pero una visión de educación para toda la vida requiere que las políticas de educación de jóvenes y adultos desarrollen nuevas estrategias y reformulen su sentido (OREALC/UNESCO, 2007).

A pesar de que la edad adulta es la más larga en la vida de una persona, ésta ha sido despreciada en términos educativos, bajo el supuesto de que “la infancia es la mejor (si no la única) edad para aprender”. Por ello, a la comunidad vinculada a la educación de jóvenes y adultos (EDJA) le ha tocado defenderla desde la educación no-formal, la educación continua y, en general, el más allá de la “edad escolar”. En verdad, para los fines del aprendizaje y en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, no existe ya una “segunda oportunidad”, sino múltiples oportunidades. Por otra parte, la propia tradición de la educación popular destaca su impacto (personal, familiar, comunitario, social, político) en dimensiones tales como la concienciación y el empoderamiento, la participación y la organización comunitaria, la emancipación y la transformación social (Torres, 2005).

Hoy, el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida ofrece un marco renovado para repensar la educación de jóvenes y adultos. Resulta de vital importancia incrementar y mejorar la oferta educativa para completar estudios de educación primaria y secundaria, lo que requiere adecuar los currículos, flexibilizar los programas, ofrecer estímulos para compensar los costos de oportunidad, ligarlos con exigencias y alternativas de empleo, y hacer efectiva la gratuidad de estos estudios por parte del Estado.

A este respecto, el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) para América Latina y el Caribe (2000-2010) propone incluir en esta línea de trabajo los siguientes ámbitos de acción: alfabetización, educación y trabajo, educación y ciudadanía, educación con indígenas y campesinos, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local sostenible (OREALC/UNESCO, 2007).

Un desafío pendiente

El estado de situación expuesto en la primera parte de esta publicación da cuenta del fenómeno del fracaso y abandono escolar como una problemática relevante tanto en términos cuantitativos como en relación al impacto sobre la vida de niños, niñas y jóvenes que sufren la exclusión y sobre el desarrollo y la cohesión social.

Sin embargo, pese a que se ha acrecentado el conocimiento y al conciencia sobre esta situación, las políticas y programas educativos de segunda oportunidad son insuficientes. En la mayoría de los países se trata de ofertas con baja cobertura, que atiende sólo a algunas de las personas que están excluidos del sistema educativo y en muchos casos adquieren las características de “proyectos piloto” ideados para ser desarrollados a nivel micro, con determinadas condiciones y recursos que luego nos son posibles de implementar a nivel masivo.

Por esta razón un desafío pendiente es avanzar hacia sistemas educativos flexibles que incorporen diversas alternativas de continuidad de la trayectoria educativa y que cuenten con ofertas pertinentes y suficientes para atender las necesidades educativas de quienes habiendo interrumpido su proceso educativo, desean y requieren completarlo.

BIBLIOGRAFÍA

OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*, Santiago, Chile.

OSTER, K. (2000). *Escuelas de Segunda Oportunidad: Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas*, publicado en

TERIGI, F. (2007). *Trayectorias Educativas* (ponencia)

TORRES, R.M. (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*, Fe y Alegría.

II. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Las experiencias innovadoras estudiadas han sido seleccionadas a través de los fondos concursables de investigación organizados por la Red Innovemos entre junio 2008 y febrero de 2009. Participaron en este proceso un total de ocho instituciones dedicadas a investigación y desarrollo educativo de Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Uruguay.¹

Las investigaciones de carácter cualitativo implicaron la conformación de equipos mixtos de investigación, integrados por investigadores y agentes de los centros o programas educativos de segunda oportunidad, con el objeto de promover y desarrollar las capacidades de análisis, evaluación y sistematización de sus propios proyectos y prácticas institucionales. En favor de la sostenibilidad de las innovaciones y como culminación del proceso, los equipos de investigación y comunidades educativas diseñaron planes de desarrollo y fortalecimiento de las experiencias.

Las propuestas estudiadas se agrupan en tres principales líneas de trabajo: a) programas alternativos de segunda oportunidad; b) programas de atención de adolescentes

¹ Los informes finales de investigación están publicados en el sitio web de la Red Innovemos http://www.redinnovemos.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=74&Itemid=108

y jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa, para su reingreso al sistema educativo; c) programas de prevención de la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes.

Los programas alternativos de segunda oportunidad contemplan experiencias de educación a distancia como es el caso de SUMANDO (Paraguay) y Compuinformática (Ecuador) y opciones escolarizadas alternativas para quienes por su edad y circunstancias de vida no pueden integrarse al sistema regular, como las experiencias del Colegio Ausúbel (Ecuador) y la Asociación CEIBA (Guatemala).

Los programas de atención de adolescentes y jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa orientada a su reingreso al sistema educativo; se caracterizan por la creación de espacios “puente” entre los centros educativos y la vida cotidiana de jóvenes y adolescentes. Este es el caso de la mayoría de las experiencias estudiadas: “Puente Educativo” (Uruguay) que integra mecanismos de prevención y reinserción; las estrategias de reescolarización “Mi espacio de aprendizaje: una instancia de Re-encantamiento” de Colina y Peñalolén en Santiago de Chile; la experiencia del Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE) con escuelas de la localidad (Tintina, Aluhampa; los jóvenes de la comunidad de Amamá) y los distintos actores que conforman la Mesa Coordinadora Local (MECOL) en Argentina. También la experiencia del Movimiento Juvenil Andresito/FOVEFOMI que trabaja en conjunto con el “Centro de Educación Polimodal N° 5” (Provincia de Misiones, Argentina) y, finalmente, la experiencia del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el Centro Conviven, la Escuela de Educación



Media N° 2 D.E. 20 (Lugano), el Centro Popular Mataderos (CPM), el Comedor y Biblioteca Frutos de la Unidad, la Sub Comisión de Cultura del Club Atlético Nueva Chicago, el Centro Integral Comunitario Horas Felices y el Programa Club de Jóvenes (Club Mataderos) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este conjunto de experiencias “puente” se caracteriza además por constituirse como una respuesta de comunidades locales organizadas a favor de garantizar el derecho a la educación de sus niñas, niños y jóvenes que se encuentran en condiciones de extrema vulnerabilidad social y educativa.

Por último, los programas de prevención de la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes, se caracterizan por desarrollar estrategias de gestión institucional y pedagógica, como de apoyo social, para garantizar la permanencia y cumplir satisfactoriamente las expectativas educativas de las y los estudiantes y sus familias. En este caso se encuentran las experiencias lideradas por el Instituto de Desarrollo de Paraguay con algunas escuelas de la localidad de Carapeguá: Cerro Pinto, Calixtro, Caazapá, Espartillar, Mariscal Estigarribia y Monseñor Acha y, en Río Grande do Sul (Brasil), la experiencia del Programa de Post-Graduación en Psicología de la “Universidade do Vale do Rio dos Sinos” (UNISINOS), a través de su línea de investigación, Clínica de Infancia y Adolescencia con la Escuela Vila Lobos.

Varias experiencias se desarrollan en contextos rurales, como es el caso de aquellas desarrolladas en Santiago del Estero en Argentina y las escuelas de Carapeguá en Paraguay. Todas las otras experiencias se desenvuelven en contextos urbanos caracterizados por su alta vulnerabilidad socioeducativa.

Dos experiencias, SUMANDO (Paraguay) y CEIBA (Guatemala) se han extendido a varios lugares del país, al constituirse en una propuesta efectiva que da respuestas a la necesidad de políticas educativas en este ámbito. La experiencia de la Asociación CEIBA en Guatemala se desenvuelve como respuesta de una organización de la sociedad civil a la ausencia de oportunidades de integración social, educativa y productiva y ante el vacío de respuestas por parte del Estado frente a una realidad de extrema debilidad de los tejidos sociales por causa de la pobreza y marginalidad social de su población, la instalación de una cultura de violencia generalizada, el narcotráfico y la acción impune del crimen organizado. De otra parte, experiencias como la de “Puente Educativo” de Uruguay, ACHNU Chile y las coordinadas por Fundación SES Argentina se fundan en programas educativos nacionales que se ejecutan en articulación con organizaciones de la sociedad civil.

A continuación se presenta una reseña de cada una de las experiencias que han formado parte de este estudio.

ARGENTINA

Nombre de la experiencia: UNA EXPERIENCIA SIN FRONTERAS. LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE INCLUSIÓN SOCIAL	
Ciudad: Posadas, Provincia de Misiones	País: Argentina
Equipo ejecutor de la experiencia: Movimiento Juvenil Andresito/FOVEFOMI en conjunto con el "Centro de Educación Polimodal N° 5" del Barrio A-4 (Nueva Esperanza).	Equipo de Investigación: Fundación SES (Sustentabilidad- Educación- Solidaridad) educacion@fundses.org.ar
Ámbito de la innovación: Atención de adolescentes y jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa, para su reingreso al sistema educativo.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 2004
Población beneficiaria directa: Adolescentes y jóvenes que están fuera del sistema escolar, alumnado, docentes, comunidad.	Modalidad y nivel educativo: Educación pública, convencional y no convencional, del nivel básico primario y secundario.
Descripción general En el marco del Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) se viene construyendo un trabajo conjunto entre la organización social y la escuela, que continúa en la actualidad a través de diferentes actividades realizadas en alianza y con la participación en la Mesa Coordinadora Local (MECOL). En un primer momento, la organización ayudó a la escuela a ubicar a los chicos que habían dejado de estudiar, los anotaron en centros educativos de la localidad y los inscribieron para recibir una beca de ayuda económica que finalmente se concretó sólo para 20 jóvenes inscritos en la CEP N° 5. En un principio la escuela nombró a un docente como facilitador, que se encargaba de monitorear la evolución de los jóvenes que se habían incorporado. Su tarea principal ha sido contener afectivamente a los chicos y organizar actividades recreativas los fines de semana para que se fueran integrando a la escuela, como campeonatos de fútbol y obras de teatro. Cabe destacar que el Movimiento Andresito ha podido articular su intervención en el CEP N° 5 con el programa nacional Aprender Enseñando. La organización funciona como nexo, contactando a estudiantes universitarios y de profesorado que se forman en el centro de Posadas, con los alumnos que necesitan clases de apoyo en barrios carenciados. El apoyo escolar se ha dado mediante un trabajo en equipo por parte de la escuela para determinar qué chicos debían participar de la actividad y cuándo. Los facilitadores son los encargados de seguir el rendimiento de los estudiantes e informar a la directora sobre las necesidades de apoyo escolar que tienen las y los alumnos, quien a su vez se comunica con las organizaciones para solicitar su colaboración. Las y los jóvenes reincluidos en la escuela reciben un monitoreo especial, y en general son quienes más requieren apoyo. En forma complementaria al apoyo y los talleres, los sábados en dos salones comunitarios del barrio, la organización lleva adelante actividades recreativas, uniendo a los chicos que no asisten a la escuela con los que sí asisten.	

Nombre de la experiencia: UNA EXPERIENCIA SIN FRONTERAS. LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE INCLUSIÓN SOCIAL	
Ciudad: Tintina, Santiago del Estero	País: Argentina
Equipo ejecutor de la experiencia: Promotores y facilitadores del Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE); las escuelas N° 784 de Tintina y N° 1020 de Aluhampa; los jóvenes de la comunidad de Amamá y los distintos actores que conforman la Mesa Coordinadora Local (MECOL): el CEBA (Centro de Estudios Básicos para Adultos), las iglesias, los dos clubes de la zona, el centro de jubilados, los tutores interculturales del INAI, la radio comunitaria Sacha Huira.	Equipo de Investigación: Fundación SES (Sustentabilidad- Educación- Solidaridad). educacion@funds.es.org.ar
Ámbito de la innovación: Atención de adolescentes y jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa, para su reingreso al sistema educativo.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 2005
Población beneficiaria directa: Adolescentes y jóvenes que están fuera del sistema escolar, alumnado, docentes, comunidad.	Modalidad y nivel educativo: Educación pública, convencional y no convencional, del nivel básico primario y secundario.
Descripción general La experiencia comenzó a implementarse en la Escuela de Tintina, con la utilización de los recursos provistos por el PNIE (Programa Nacional de Inclusión Educativa), que significó el aporte de recursos humanos (honorarios a facilitadores) y materiales (material didáctico), y la posibilidad de otorgar becas para los niños y adolescentes que participan de los talleres, destinados a propiciar su vuelta a la escuela. En sus inicios, la Mesa Coordinadora Local propició la reflexión acerca de la problemática de la exclusión educativa desde la multicausalidad, a través de un diagnóstico comunitario. Tras este diagnóstico, las escuelas, los estudiantes de Amamá y el MOCASE, trabajaron coordinando diversos talleres enmarcados en el PNIE: apoyo pedagógico, emprendimientos productivos, recreativos, deportivos, artísticos, informática, huerta y granja, entre otros. Dichas actividades no sólo constituyen espacios donde se articulan los saberes previos de los jóvenes, sino que se vinculan con las currícula escolares a través de la experiencia práctica. Para llevar a cabo las actividades enmarcadas en los "Espacio Puente" la escuela de Tintina aportó el espacio físico y sus instalaciones, más nueve docentes facilitadores que coordinan los distintos espacios en distintos turnos y materiales didácticos. MOCASE también apoyó con el espacio de la Casa Campesina, y con un taller radiofónico en la radio Comunitaria Sacha Huira. Una vez que el PNIE fue consolidándose en Tintina, la MECOL se planteó extender la experiencia a Aluhampa y Amamá. A su vez MOCASE facilita la realización de un curso de informática e Internet en articulación con el CEA (Centro de enseñanza y acceso informático) de la Central Campesina Tintina. El proceso de participación comunitaria a partir del PNIE, favoreció que sus actores se movilizaran para pedir la incorporación del EGBIII para aquellas zonas que no contaban con este ciclo hasta el momento en Aluhampa y Amamá. En el año 2006 esto se logra y el año 2008 consiguen que se cree, además, el Secundario de Tintina.	

Nombre de la experiencia: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN POPULAR	
Ciudad: Ciudad de Buenos Aires (Mataderos – Lugano – Villa 15)	País: Argentina
Equipo ejecutor de la experiencia: Programa Desarrollo Cultural y Educación Permanente. IICE – Facultad de Filosofía y Letras – UBA Centro Conviven, Escuela de Educación Media N° 2 D.E. 20. (Lugano), Centro Popular Mataderos (CPM), Comedor y Biblioteca Frutos de la Unidad, Sub Comisión de Cultura del Club Atlético Nueva Chicago, Programa Club de Jóvenes (Club Mataderos) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.	Equipo de Investigación: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, UBA
Ámbito de la innovación: Referentes de instituciones y movimientos sociales de Mataderos – Lugano.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 2006
Población beneficiaria directa: Jóvenes y adultos, actores de instituciones y movimientos sociales de Mataderos – Lugano.	Modalidad y nivel educativo: Educación comunitaria
Descripción general Desde el año 2001, se ha realizado un trabajo con los referentes de las organizaciones barriales emergentes del barrio de Mataderos y Lugano, centrado en la indagación de las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos, involucrando a los propios actores intervinientes. Hacia fines del año 2006 el grupo de trabajo de las instituciones se consolida dando lugar a una demanda específica de trabajo en el 2007: crear un espacio de educación popular, que favorezca la reflexión y análisis de la realidad, a fin de construir colectivamente un conocimiento crítico que aporte para la transformación de nuestra sociedad y para el fortalecimiento de las líneas de acción que desarrollan las organizaciones. Es así que comienza a desarrollarse un plan de formación e intervención que responde a los intereses y a las necesidades de las instituciones que participan de la experiencia, y a generar acciones que faciliten formas de articulación entre instituciones. Los objetivos apuntan fundamentalmente a dar respuesta a distintas demandas comunitarias por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Las prioridades de las organizaciones apuntan identificar las intervenciones más adecuadas que pudieran realizar las organizaciones barriales para ampliar y mejorar la oferta educativa para los jóvenes y adolescentes, tanto para favorecer la retención de los mismos en la escuela media, como para incluir a los que están fuera de ella. El grupo comienza a identificar un hilo conductor entre la situación problemática identificada y las propuestas pensadas en reuniones: “Tender un puente, crear un espacio de diálogo, entre las organizaciones y la escuela”.	

BRASIL

Nombre de la experiencia: RESILIÊNCIA E ESCOLA - IDENTIFICAÇÃO DE FATORES DE PROTEÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA	
Ciudad: São Leopoldo, RS.	País: Brasil
Equipo ejecutor de la experiencia: Escola Villa Lobos Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Projeto de Ação Social EDUCAS. Oficina de Bonecos: Grupo Pregando Peça.	Equipo de Investigación: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Acadêmico em Psicologia. www.unisinos.br
Ámbito de la innovación: Programas de prevenção de la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes.	Tiempo de Desarrollo: Desde 1991
Población beneficiaria directa: Crianças e adolescentes com dificuldades escolares; a comunidade escolar. Professores, profissionais e alunos do Programa de Pós-Graduação, do Projeto EDUCAS.	Modalidad y nivel educativo: Escola Estadual, ensino fundamental de séries iniciais e finais, ensino médio regular e na modalidade EJA
Descripción general Programa de Pós-Graduação em Psicologia, através de sua linha de pesquisa, Clínica da Infância e Adolescência, desenvolve diversos projetos de ação social realizado junto a comunidades e grupos em condições sócio-econômicas desfavoráveis, envolvendo escolas da região do Vale dos Sinos, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e governos municipal, estadual e federal. Dentre essas, destaca-se a experiência de trabalho com crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem do projeto EDUCAS, o qual tem apontado à necessidade do desenvolvimento de ações preventivas na própria comunidade escolar, envolvendo tanto os técnicos e professores, como também famílias e serviços públicos. Além disto, o projeto fundamenta-se em estratégias de expandir a compreensão para os fatores que favorecem a adesão à escola, numa perspectiva que se oriente para além das questões de dificuldades individuais. O programa decorre da intensa procura por serviços de apoio de aprendizagem e baseia-se no pressuposto de que os próprios agentes de educação devem assumir e desenvolver ações voltadas para as demandas de crianças com necessidades de apoio pedagógico. São trabalhadas questões do fracasso escolar, repetências e a evasão da escola, através da participação de profissionais de distintas áreas, pedagogia, psicologia, serviço social procurando-se compreender o sujeito sob uma ótica transdisciplinar. Esta abordagem possibilita uma visão mais complexa da situação da criança e adolescente com dificuldades de aprendizagem. Através de uma pesquisa-intervenção que consistiu na implementação de programas dirigidos tanto para o trabalho específico com os jovens como para o desenvolvimento de capacitação de professores foram identificados que aspectos do contexto ecológico de inserção de adolescentes em situação de vulnerabilidade social são fatores de promoção de saúde associados à permanência na escola. Participaram deste projeto professores, profissionais e alunos do Programa de Pós-Graduação, do Projeto EDUCAS, da Escola Estadual Villa – Lobos e acadêmicos do curso de Psicologia.	

CHILE

Nombre de la experiencia: “MI ESPACIO DE APRENDIZAJE: UNA INSTANCIA DE RE-ENCANTAMIENTO”	
Ciudad: Santiago	País: Chile
Equipo ejecutor de la experiencia: ACHNU-Colina-Peñalolén	Equipo de Investigación: Plataforma de Organizaciones Educativas de la Sociedad Civil para el MERCOSUR. ACHNU.
Ámbito de la innovación: Atención de adolescentes y jóvenes que han interrumpido su trayectoria educativa, para su reingreso al sistema educativo.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 2006
Población beneficiaria directa: 155 niños, niñas y jóvenes entre 7 a 17 años de edad, que están fuera del sistema formal de educación desde hace 2 años, de las comunas de Colina y Peñalolén, Región Metropolitana.	Modalidad y nivel educativo: Apoyo y acompañamiento para la reinserción en el sistema educativo.
Descripción general La Estrategia de Reescolarización “Mi espacio de aprendizaje: una instancia de Re-encantamiento” es una experiencia continua, llevada a cabo durante los años 2005 al 2008 en las comunas de Colina y Peñalolén, en conjunto con los equipos de profesionales del Centro Infanto Juvenil (CIJ-SENAME) “Nuevo Amanecer” de Colina y. del equipo profesional de “Niños en Situación de Calle” (NISICA-SENAME) en la comuna de Peñalolén. Los niños, niñas y jóvenes del Proyecto se encuentran en serios riesgos asociados a la pobreza y falta de apoyo social. La estrategia elegida ha priorizado el acompañamiento afectivo de jóvenes que han interrumpido sus trayectorias educativas, mediante el desarrollo de un proceso de fortalecimiento personal, que involucre su autoestima, les entregue las herramientas mínimas necesarias para mejorar su comunicación familiar, así como aumentar sus posibilidades de construir trayectorias educativas futuras dignificadoras. El programa desarrollado ha consistido en la creación de un espacio educativo informal de carácter permanente en donde niños, niñas y jóvenes se sientan partícipes del proceso, potenciando el vínculo con el entorno comunitario. Asimismo, se ha trabajado en base a una clara estrategia pedagógica, fundada desde las necesidades particulares de cada uno de los participantes. Por último, se ha procurado el establecimiento y/o fortalecimiento de vínculos con las redes educacionales y sociales de las comunas, a través del trabajo realizado por ambos proyectos comunitarios.	

ECUADOR

Nombre de la experiencia: COLEGIO DE EDUCACIÓN CONTINUA “PAUL DAVID AUSUBEL”	
Ciudad: Quito	País: Ecuador
Equipo ejecutor de la experiencia: Colegio de Educación Continua “Paul David Ausubel”.	Equipo de Investigación: CENAISE Centro Nacional de investigaciones Sociales y Educativas.
Ámbito de la innovación: Programas educativos alternativos de segunda oportunidad.	Tiempo de Desarrollo: Desde 1997
Población beneficiaria directa: En promedio acuden al año 600 jóvenes y adultos que ha interrumpido su trayectoria en la educación regular.	Modalidad y nivel educativo: Educación privada, del nivel secundario o medio.
Descripción general El Colegio surge desde una experiencia de formación sindical para impartir cursos de actualización y cumplimiento del ciclo básico y posteriormente se crea el bachillerato en Informática, Contabilidad, Físico-matemático, Químico-biólogo. El 2000 la institución se transforma en Instituto Técnico Superior, que actualmente desarrolla las carreras de Informática y Administración de Empresas. Si bien en un inicio la institución fue creada para que personas adultas continúen con sus estudios, hoy la relación se ha invertido: un 60% son jóvenes que ya no pueden entrar al sistema regular y un 40% adultos. El programa de estudios ofrece educación continua presencial con jornada diurna, vespertina y nocturna. La titulación entrega dos certificaciones: bachillerato más el título de práctico en una rama relacionada que permite acreditar capacidades para el trabajo inmediato. El modelo educativo está basado en la formación de competencias principales y secundarias, currículo que considera la interrelación entre la institución y el entorno a través de flujos de retroalimentación con la comunidad, las universidades y empresas. Este proceso requiere formación continua de los profesores y acompañamiento académico institucional. Los estudiantes realizan prácticas en empresas del sector, con la guía y auspicio institucional. La institución se respalda con un equipo experimentado de docentes y psicólogos que apoyan la resolución de problemas personales conjuntamente con la participación de los miembros de la familia. El arancel mensual es modesto y la propuesta incluye un sistema de becas para los estudiantes más destacados y de escasos recursos económicos. Los estudiantes, adicionalmente, para graduarse, cumplen 180 horas en actividades como: defensa civil, reforestación, alfabetización, trabajos con la comunidad, extensión comunitaria, actividades culturales guiadas, etc. También se cuenta con infraestructura tecnológica de soporte para la formación académica, que consiste en: laboratorios de computación, laboratorio de biología y química, sala de audiovisuales.	

Nombre de la experiencia: COMPUINFORMÁTICA: COLEGIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y CENTRO DE CAPACITACIÓN OCUPACIONAL	
Ciudad: Quito	País: Ecuador
Equipo ejecutor de la experiencia: Compuinformática: Colegio de Educación a distancia y Centro de Capacitación Ocupacional.	Equipo de Investigación: CENAISE Centro Nacional de investigaciones Sociales y Educativas.
Ámbito de la innovación: Programas educativos alternativos de segunda oportunidad.	Tiempo de Desarrollo: Desde 2000
Población beneficiaria directa: Promedio de 500 estudiantes al año, que han interrumpido sus trayectorias educativas, como personas que no se adaptan al sistema presencial, que necesitan acreditar su puesto de trabajo, que revalidan títulos, empleadas domésticas, entre otros.	Modalidad y nivel educativo: Educación privada, del nivel secundario o medio.
Descripción general El Colegio se fundó en 1994 con una modalidad a distancia que atendía, casi exclusivamente a adultos. A partir del año 2000 amplía su oferta educativa a octavo, noveno y décimo año de Educación Básica y Bachillerato con las especializaciones de: Contabilidad, Informática, Física- Matemática, Química-Biología y Ciencias Sociales, con lo cual abre las puertas a la educación de jóvenes. Funciona, también, como un Centro de Capacitación Ocupacional. El diseño curricular del centro está enfocado a los intereses de los estudiantes, con un particular énfasis en las demandas del sector productivo y de las universidades. El sistema de estudios a distancia tiene como uno de sus pilares el auto-aprendizaje. Esto demanda de los estudiantes hábitos de estudio, por lo cual se ha desarrollado un sistema de tutorías para atención individual y grupal a los estudiantes, en horario flexible. Los días sábado se realizan reuniones para atender las problemáticas inquietudes e intereses de las y los jóvenes en condiciones de riesgo. Se realiza acompañamiento y apoyo, inclusive, en el núcleo familiar. Se aplican evaluaciones periódicas con participación de los profesores para conocer el avance de los estudiantes y determinar mecanismos de seguimiento y recuperación. Debido a las especialidades de los colegios la teoría está muy integrada a las clases demostrativas, prácticas y pasantías. El material impreso autoinstruccional para el aprendizaje de los contenidos, ha sido desarrollado en la institución. Los docentes reciben apoyo permanente para la elaboración y actualización de los textos. Estos participan en procesos de actualización permanente y en su mayoría ejercen la especialidad que imparten.	

GUATEMALA

Nombre de la experiencia: ASOCIACIÓN GRUPO CEIBA	
Ciudad: Colonias Mezquital, El Limón, Sta. FAS y Brisas de San Pedro Ayampuc.	País: Guatemala
Equipo ejecutor de la experiencia: Asociación Grupo Ceiba.	Equipo de Investigación: Asociación Grupo Ceiba
Ámbito de la innovación: Programas educativos alternativos de segunda oportunidad.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 1989
Población beneficiaria directa: 829 beneficiarios directos de sus programas educativos de segunda oportunidad.	Modalidad y nivel educativo: Nivel primario y secundario. Alfabetización digital, educación para el trabajo, apoyo y acompañamiento para la reinserción en el sistema educativo.
Descripción general Grupo Ceiba ha creado un modelo de intervención integral comunitario que responda a la condición de marginalidad que viven grandes sectores de Guatemala. Hasta la fecha ha atendido a más de 50 mil jóvenes guatemaltecos, a quienes han recuperado de grupos de mara (pandillas) y adicciones a drogas o ha prevenido su incorporación a actividades ilícitas. Propone un nuevo estilo en el arte de educar y en las relaciones interpersonales que se establecen entre el profesorado y los estudiantes, y se concreta en tres acciones estratégicas fundamentales que se intentan desarrollar. La formación integral del estudiante, esto es: a) el desarrollo integral de sus capacidades; b) el desarrollo de valores que le ayuden a ubicarse en su vida personal y comunitaria; c) el conocimiento dinámico que le ayude a insertarse en un mundo globalizado que se modifica permanentemente. Para lograr estas metas el plan favorece contextos de aprendizaje autónomo y significativo. Se parte del contexto vital del estudiante, de sus vivencias, su observación reflexiva e indagativa de la realidad y se plantea que ejercite o reexperimente en la práctica lo aprendido, en la medida de lo posible. La informática y el recurso audiovisual, son empleados como un medio importante de aprendizaje y desarrollo. La segunda acción estratégica es la formación de Pares Positivos. Se favorece la participación, entendida como el ejercicio responsable en la toma de decisiones. Bajo la dinámica del ensayo-error-aprendizaje, Grupo Ceiba facilita en sus participantes la reflexión, el análisis y la acción; tanto en el ámbito personal como comunitario. Se desarrolla la conciencia de corresponsabilidad a través de dinámicas de apoyo mutuo que llevan a cada integrante a vivir la responsabilidad constructiva por el otro. Se invita a las y los jóvenes a descubrir su identidad, luchar por su dignidad humana, experimentar sus capacidades y responsabilizarse de sus acciones y decisiones. La tercera opción estratégica se refiere al Mediador. El desarrollo de un proceso de innovación pedagógica requiere de liderazgos que promuevan, desarrollen y faciliten un aprendizaje autónomo y significativo. Esta visión debe orientar los procesos de formación de los mediadores para que perfeccionen su arte de enseñanza; esto significa verse como investigadores de su propia práctica, como protagonistas de sus propios procesos, reconociendo responsabilidad investigativa, regenerativa y creativa.	

PARAGUAY

Nombre de la experiencia: CALIDAD CON CALIDEZ. RESPUESTAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS A FAVOR DE LA RETENCIÓN ESCOLAR	
Ciudad: Asunción, ciudad de Carapeguá	País: Paraguay
Equipo ejecutor de la experiencia: Escuela Cerro Pinto, Escuela Calixtro, Escuela Caazapá, Escuela Espartillar, Escuela Mariscal Estigarribia, Escuela Monseñor Acha.	Equipo de Investigación: Instituto de Desarrollo
Ámbito de la innovación: Programas de prevención de la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes.	Tiempo de Desarrollo: Desde el 2007
Población beneficiaria directa: Estudiantes en riesgo de interrupción de sus trayectorias educativas, familias, docentes, comunidad escolar.	Modalidad y nivel educativo: Educación pública, rural, nivel escolar básico (hasta 9° grado).
Descripción general Esta experiencia tuvo como objetivo disminuir la deserción escolar en el tercer ciclo, teniendo en cuenta los altos índices de deserción escolar en este nivel. En coordinación con la Supervisión Técnico Pedagógica del Ministerio de Educación y Cultura en el marco de un proyecto más amplio de fortalecimiento del capital social financiado por “Japan Development Found”, se trabajó con cuatro instituciones educativas de la ciudad de Carapeguá y cinco en la ciudad de Ñemby, promoviendo el diseño y ejecución de acciones tendientes a la disminución de la deserción escolar. En la elaboración y ejecución de este plan estuvieron involucrados varios actores: supervisora pedagógica, técnicas de la supervisión, directores y docentes de diez instituciones educativas de cada una de las ciudades y profesionales del Instituto Desarrollo. Mediante reuniones y talleres de trabajo con directores y docentes se pudieron identificar los casos y reconocer la situación particular de cada niño o niña. Con estos insumos se pudo constatar que las causas estaban asociadas a factores endógenos (generados desde el interior del sistema educativo), y exógenos (como la pobreza, la dinámica familiar, la desnutrición, entre otros). El logro central y transversal es el cambio de mirada respecto a la deserción, pues al inicio los diferentes actores educativos involucrados no percibían que la problemática era una consecuencia de múltiples factores y que la escuela tiene un grado de responsabilidad. Esta nueva mirada favorece a la reflexión de docentes, directivos y sus familias, y por sobre todo ubica al niño o niña no como el culpable, sino como la persona que debe ser acompañada a fin de desarrollar estrategias acordes a sus necesidades específicas. El proyecto fue construyéndose de manera participativa, implicó reflexionar, analizar y decidir los pasos a dar. El desarrollo de la propuesta contempló entre sus pasos el análisis de la situación escolar y la construcción colectiva de un abordaje para cada escuela. Para enfrentar cada problema se desarrollaron estrategias diferenciadas como por ejemplo, el involucramiento de los docentes en encuentros de discusión sobre deserción escolar para responder a su escasa comprensión del fenómeno y baja efectividad pedagógica.	

Nombre de la experiencia: EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA JÓVENES Y ADULTOS QUE QUEDARON FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO PRESENCIAL, SUMANDO.	
Ciudad: Región Oriental	País: Paraguay
Equipo ejecutor de la experiencia: Centro Educativo SUMANDO.	Equipo de Investigación: Centro Educativo SUMANDO.
Ámbito de la innovación: Programas educativos alternativos de segunda oportunidad.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 2001
Población beneficiaria directa: Alumnos y alumnas del Nivel de Educación General Básica a Distancia, Tutores del Sistema y su comunidad.	Modalidad y nivel educativo: Educación a distancia del nivel básico, bachillerato para jóvenes y adultos.
Descripción general El Proyecto de Educación a Distancia para jóvenes y adultos que quedaron fuera del sistema educativo presencial, está dirigido a completar los niveles del Tercer Ciclo, equivalente al séptimo, octavo y noveno grado de la Educación Escolar Básica y ofrece también el Bachillerato a Distancia para Adultos con énfasis en Gerenciamiento de Micro y Pequeña Empresa. La metodología a distancia surge como una alternativa válida para responder a la necesidad de esta población, apoyándose en tutores a través de talleres presenciales y utilizando materiales didácticos impresos de autoaprendizaje, CD, videos, teléfonos celulares y todavía en una proporción mínima, internet. Esta metodología permite al participante, llevar en paralelo el cumplimiento de sus actividades laborales, familiares y educativas. Asimismo, favorece la capacidad de autogestión de las y los estudiantes, para distribuir su tiempo entre las diferentes actividades que deben cumplir. El Proyecto “Educación Abierta y a Distancia” tuvo el acompañamiento del MEC y el apoyo técnico y financiero de AVINA, durante los años 2001 a 2005. Dentro del mismo, se impartió el Programa de Capacitación de Docentes denominado “De Maestro a Tutor”. Para consolidar el sistema de educación a distancia, SUMANDO obtiene financiamiento del BID y se expande a cinco Departamentos de mayor densidad poblacional. Este proyecto prioriza tres componentes: a) Fortalecimiento académico, a través de la formación de tutores, la actualización del material didáctico de autoaprendizaje, la creación de una plataforma informática para la elaboración de alternativas de exámenes; b) Campaña de Comunicación del SEADS, para su expansión; c) Incentivo al estudio, a través de becas, para poblaciones carenciadas.	

URUGUAY

Nombre de la experiencia: PUENTE EDUCATIVO	
Ciudad: Localidad de Paso Carrasco, Departamento de Canelones.	País: Uruguay
Equipo ejecutor de la experiencia: El proyecto analizado fue una iniciativa del Nodo Educativo ¹ y formó parte del Plan Regional ejecutado por el SOCAT ² de Paso Carrasco en 2007-08. El Abrojo, es la Organización de la Sociedad Civil (OSC), responsable de la gestión del SOCAT – Paso Carrasco.	Equipo de Investigación: Organización de la Sociedad Civil “El Abrojo”, en el marco de la Mesa de Coordinación Zonal de Paso Carrasco.
Ámbito de la innovación: Programas de prevención de la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes.	Tiempo de Desarrollo: Desde el año 2007.
Población beneficiaria directa: 130 niños/as y adolescentes de sexto año de la educación formal (último año) en su egreso y continuidad en primero de ciclo de Secundaria de la zona de Paso Carrasco. Los docentes de las escuelas y las familias de estos adolescentes.	Modalidad y nivel educativo: Educación pública primaria y secundaria.
Descripción general La experiencia busca garantizar la inclusión de niños/as en la educación básica universal, generando un dispositivo de intermediación que pueda resolver el pasaje del nivel primario a secundaria. La propuesta se desarrolla en el marco de una Mesa de Coordinación Zonal en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social, cuyo rol es generar programas locales de protección y promoción de la infancia. Se construye un Plan Regional y la experiencia de Puente Educativo constituye un eje central de dicho Plan. Éste consistió en: a) desarrollar un programa de orientación vocacional y de acompañamiento al proceso de toma de decisiones de los alumnos de sextos años en torno a su continuidad educativa; b) transferir metodología de intervenciones socioeducativas implementadas en espacios complementarios a la educación formal; c) Trabajar sobre la convergencia de expectativas educativas entre el niño/a –su familia– la institución educativa; y d) conformar un equipo técnico de profesionales del área social que desarrollan en la zona un programa de inclusión social para niños/as y adolescentes (programas calle, programas de tiempo parcial). En una primera etapa, las acciones orientadas hacia los niños/as buscan facilitar y acompañar el proceso de toma de decisiones hacia la continuidad educativa a través de un ciclo de talleres dirigidos a la indagación vocacional, identificación de fortalezas y debilidades del proyecto educativo y orientar e informar sobre las diferentes opciones que el sistema educativo le ofrece. Con los docentes: se busca transferir metodología de experiencias de la sociedad civil para el trabajo con niños y adolescentes en procesos de exclusión. Con las familias, se procura la construcción de la figura del “aliado pedagógico”. Se trata de una metodología que se desarrolla en el propio hogar familiar, donde se establecen acuerdos tendientes a fortalecer el rol del adulto como garante inmediato del derecho a la educación de sus hijos. En una segunda etapa, se hace acompañamiento a los niños/as en su inserción en el sistema de enseñanza media. En esta fase se establecen acciones tendientes a fortalecer sus capacidades de integración al nuevo escenario educativo. Se apoya a los docentes transfiriendo claves metodológicas y construcción de estrategias inclusivas para la retención escolar de los alumnos. A la familia se le brindan herramientas para el seguimiento y apoyo material y afectivo que puedan sostener al niño/a en el sistema educativo secundario.	



1. El Nodo Educativo está integrado por organizaciones de Educación no Formal (Luna Nueva, Adsis, La Pascua y El Abrojo), SOCAT Paso Carrasco e Instituciones Educativas Área Formal (Escuelas 145 y 230, UTU Paso Carrasco, Liceo Alberto Candéau). Estos Nodos temáticos elaboran acciones en pro de la infancia, adolescencia y la familia, las que se plasman en un Plan Regional.
2. Este proyecto se desarrolla en el marco de una alianza conformada a partir de una iniciativa estatal con base territorial impulsada por el Programa Infancia Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social. Este programa, implementa sus acciones en 75 áreas territoriales distribuidas en todo el país a través de un dispositivo denominado SOCAT, encargado de gestionar un Área Territorial, y tiene como objetivo general el de promover la articulación de los distintos componentes del Programa y de los diferentes actores que operan en un área territorial, a través de la participación comunitaria y la integración social, mediante la conformación de un servicio de orientación y consulta y el fortalecimiento y articulación de redes territoriales. La gestión de cada SOCAT está a cargo de una OSC y en el caso de la innovación que nos ocupa se trata de “El Abrojo”.

III. ESTUDIO DE CASOS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

ESTUDIO DE CASO ARGENTINA



*FUNDACION SES
Buenos Aires - Argentina*

Equipo de investigación:

Lic. Marcelo Krichesky (Coordinación general – Fundación SES)

Lic. Roberta Ruiz (Coordinación metodológica – Fundación SES)

Lic. Mariana Ruiz (investigadora – experiencia Santiago del Estero)

Lic. Alejandro Gaggero (investigador – experiencia Misiones)

Fabián Del Bueno (investigador local Tintina)

Adelio Gottens (investigador local Posadas)

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA: INNOVACIONES HACIA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESTUDIO DE CASOS EN LAS PROVINCIAS DE MISIONES Y SANTIAGO DEL ESTERO

PRESENTACIÓN

El presente informe analiza los resultados de la investigación desarrollada en Argentina en el marco del Fondo concursable para el desarrollo de proyectos de investigación sobre experiencias educativas de segunda oportunidad para adolescentes y jóvenes de sectores escolares con alta vulnerabilidad social y educativa.

El proceso de investigación y fortalecimiento institucional fue coordinado por la Fundación SES, institución asociada a la Red Innovemos de UNESCO. El mismo estuvo orientado a analizar experiencias de segunda oportunidad desarrolladas en dos de las provincias más postergadas del país, cada una de las cuales posee en sí misma un valor singular y arroja valiosas lecciones y aprendizajes acerca del impacto y el significado de los procesos locales de construcción de experiencias de inclusión educativa.

La primera de estas iniciativas la impulsa el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE VC) junto a las escuelas de la localidad de Tintina, Aluhampa y Amamá (Santiago del Estero); la segunda la lleva adelante el Movimiento Juvenil Andresito en conjunto con el Centro de Educación Polimodal N 5 del Barrio A-4 de Posadas (Misiones). Ambas están orientadas a generar el reingreso y la permanencia de los adolescentes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad al sistema educativo.

Del desarrollo de la investigación participaron los equipos coordinadores de SES, dos investigadores designados por la institución para realizar el trabajo de campo y los informes por localidad y un referente-investigador local de cada una de las experiencias analizadas, quienes colaboraron con el proceso de investigación y fueron responsables del desarrollo de los planes de fortalecimiento institucional.

Este informe describe y compara los resultados más significativos y las lecciones aprendidas en el marco de las experiencias analizadas, en virtud de los dos focos de análisis que guiaron el proceso de indagación: la construcción de alianzas entre escuela y organizaciones sociales; las estrategias pedagógicas desplegadas y sus aportes a la transformación de los formatos escolares, y la mejora de las trayectorias educativas de los jóvenes.

1. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

En este apartado se presenta en primera instancia una breve descripción del contexto socioeducativo de implementación de las experiencias, los actores que las llevan adelante y las actividades que se desarrollan en el marco de cada una de ellas.

Posteriormente, en virtud de los ejes y categorías de análisis propuestos, y recuperando las voces y percepciones de los actores protagonistas de las innovaciones, se presenta un análisis comparativo de sus aspectos más relevantes.

1.1 La experiencia santiaguense: Tintina, Aluhampa y Amamá

La innovación educativa analizada se desarrolla en diferentes escuelas del departamento rural de Moreno (Santiago del Estero), que junto con el MOCASE VC dieron lugar a la experiencia de inclusión educativa que culminó con la creación del Colegio Secundario Tintina, primer establecimiento público de la zona.

Esta experiencia impulsada por el MOCASE VP tiene como puntos de inicio institucional el vínculo constituido con el Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” (PNIE) (entre el Ministerio Nacional y la Provincia de Santiago de Estero, y dicha gestión provincial con la escuela 748), por lo cual en 2005 se conformó la Mesa Coordinadora Local. En esta participaban los siguientes actores: la escuela N° 784 “Sor María Antonia de Paz y Figueroa” -Tintina-, Promotores y Facilitadores del MOCASE VC, el Centro de Estudios Básicos para Adultos (CEBA), las iglesias de la zona, la escuela N° 1020 “Madre de Ciudades” -Aluhampa-, los dos clubes de la zona, el centro de jubilados,

tutores interculturales del INAI, la radio comunitaria Sacha Huira y el equipo de investigación del Instituto de Formación Docente N°23.

Decimos que este punto de partida es institucional ya que la participación de la escuela y el MOCASE en el PNIE le otorgó cierta legitimidad a alianzas entre escuelas y organizaciones locales preexistente a dicha programa, e instrumentos para desarrollar las estrategias de inclusión educativa, el proyecto llevado a cabo en Tintina y las localidades rurales aledañas se funda en un trabajo, que antecede a este Programa Nacional, con fuerte arraigo en la comunidad local, su historia, su cultura y sus prácticas.

Contexto socioeducativo

Santiago del Estero es una de las provincias más pobres de la Argentina: durante el primer semestre de 2008 el 31% de su población se encontraba en situación de pobreza, cifra muy superior a la media nacional, de 17,8% para el mismo período. Asimismo, según el Censo de 2001, asistía a la escuela el 86% de los adolescentes de 12 a 14 años, el 59% de aquellos que tenían de 15 a 17 años y el 25% de los jóvenes de 18 a 24 años. Finalmente, el 63,66% de la población sólo contaba con los servicios públicos como cobertura médica.

En la zona semi-urbana se localizan familias semiasalariadas cuyo ingreso se basa en dos pilares: autoproducción de alimentos y venta de su mano de obra en trabajos temporarios y changas. En el área rural se afincan familias productoras minifundistas cuya producción es altamente diversificada y orientada al autoconsumo. En la zona, se extiende la presencia de empleos ocasionales o temporarios de 1-2 meses en tareas de albañilería, estiba, y otros empleos fijos en el servicio doméstico, la actividad comercial y el empleo público.

La localidad rural de Tintina está ubicada a 200 kilómetros de la ciudad capital de la provincia de Santiago del Estero. Cuenta con una población aproximada de 7000 habitantes y 5800 dentro de su zona de influencia. Más del 50% de esta población se encuentra en situación de pobreza estructural y muchos de ellos, desempleados, reciben planes sociales.

La localidad de Aluhampa se encuentra a 20 kilómetros de la ciudad de Tintina. Cuenta con alrededor de 800 habitantes, el 93% de ellos con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La mayoría de sus pobladores son obreros forestales, changarines, hacheros, jornaleros o reciben planes sociales.

La comunidad de Amamá, se ubica a 40 kilómetros de la localidad de Tintina. Allí viven aproximadamente 100 familias que quedaron encerradas por un establecimiento lati-

fundista en un predio de 60 hectáreas. La imposibilidad de criar animales y sembrar de las familias, actividades que se desarrollaban antes del establecimiento de dicho latifundio, las ha condenado a la pobreza, por lo que en la actualidad, muchas de ellas están ocupadas en las explotaciones forestales, realizan changas o trabajos golondrinas o son beneficiarios de planes sociales.

Los servicios educativos de la zona son escasos y se encuentran distantes de las zonas rurales más postergadas. Hasta mediados de 2008 (cuando se inauguró el Secundario Tintina) la zona contaba con un sólo establecimiento secundario ubicado en Tintina, de gestión privada y con una matrícula reducida.

ACTORES QUE DESARROLLAN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

El Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE VC)

El Movimiento Campesino de Santiago del Estero encuentra sus orígenes hacia fines de 1989, como resultado de un largo proceso en el que las embrionarias organizaciones campesinas existentes en Santiago del Estero se autoconvocaron en Los Juríes, con la intención de dar impulso a la idea de compartir experiencias y coordinar acciones para conformar un movimiento de carácter provincial. Los campesinos santiagueños agrupados en el MOCASE VC resisten el desalojo de la tierra en la que nacieron, para ello, su principal herramienta jurídica es la ley de posesión veinteañal contemplada en la Constitución Argentina y en el Derecho Internacional, así como la legítima autodefensa contemplada en el Código Civil.

Actualmente, el Movimiento agrupa unas ocho mil familias campesinas sobre un total de 16 mil que habitan la provincia. Su accionar está basado en la lucha por la tierra y el desarrollo de emprendimientos productivos autónomos.

En el año 1998, se creó la Casa Campesina de Tintina, central que nuclea a distintas comisiones de base de las localidades aledañas. Dentro de infraestructura de la Casa Campesina funcionan distintos microemprendimientos productivos, la radio comunitaria Sacha Huira y el CEA (Centro de Enseñanza y Acceso informático). En particular, la radio cumple un rol de difusión, comunicación entre zonas rurales alejadas y acceso a la información y reivindicación de la cultura local.

Las escuelas que participan de la Innovación Educativa: población que reciben, indicadores educativos y proyectos implementados

De la experiencia participan tres establecimientos educativos de la zona: La escuela N° 784, “Sor María Antonia de Paz y Figueroa” (que comparte sus instalaciones con el Instituto de Formación Docente N° 23, el Centro de Estudios Básico para Adultos CEBA y el Secundario Tintina), ubicada en el centro de la localidad de Tintina; la escuela N° 1020, “Madre de Ciudades”, de la localidad de Aluhampa y la comunidad educativa de la escuela de Amamá.

Los indicadores educativos de los establecimientos educativos dan cuenta de importantes niveles de repitencia y sobreedad entre los niños y adolescentes que asisten a los Educación General Básica en sus tres niveles. A su vez, todas las escuelas reciben alumnos provenientes de las zonas semi-rurales y rurales, atravesados por importantes problemáticas sociales que impactan en sus trayectorias educativas. Así lo reflejan los testimonios de directivos y docentes: *“Los chicos pertenecen a los sectores populares, la mayoría de sus familias son campesinas. En general, deben insertarse tempranamente en el trabajo. También hay muchas situaciones de embarazos no deseados. Todo esto hace que los chicos no piensen en el futuro”* (docente de la Escuela de Amamá).

Existe una importante diversidad en las experiencias que tienen los establecimientos educativos en el desarrollo de iniciativas de inclusión educativa y sostenimiento de la escolaridad. La Escuela N° 784 ejecutó diversas experiencias antes de sumarse a la Mesa Coordinadora del PNIE en 2005 (actividades enmarcadas en el Programa Nacional de Inclusión e Igualdad Educativa -PIIE- entre otras). La Escuela N° 1020 de Aluhampa comenzó en este tipo de iniciativas cuando sus autoridades se sumaron al PNIE con el objeto de *“reformular nuestras políticas educativas y programas educativos, que a través de acciones concretas hagamos una escuela para todos, pluralista e igualitaria”* (directora de la Escuela). La escuela de Amamá no contaba con vinculaciones institucionales con otros actores sociales. En la zona, una de los pocos actores que tienen presencia en el territorio es el MOCASE VC que congrega a varias de las familias que reside en la localidad.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Los referentes de la escuela, miembros del movimiento y la trama de relaciones que se consolidó a partir del trabajo en red entre las distintas localidades, diseñaron conjuntamente distintas actividades que coordinan docentes-facilitadores de las escuelas y miembros del MOCASE VC, y que se llevan a cabo tanto en los establecimientos escolares como dentro de la infraestructura de la Casa Campesina de la organización.

Los objetivos de estas actividades se relacionan con la promoción de la utilización del tiempo libre y la generación de espacios que permitan el desarrollo de las potencialidades de sus participantes. Asimismo, están orientadas a la contención, a favorecer el trabajo en grupos, a fomentar la expresión y reflexión, con el fin de facilitarles y promover el sostenimiento de la continuidad en el sistema educativo. A su vez, en los diferentes talleres hay una temática transversal: el reconocimiento, promoción y defensa de los derechos entendidos en sentido amplio. El siguiente cuadro resume las principales características de las actividades y/o estrategias desarrolladas.

CUADRO 1: ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL MARCO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA (TINTINA)

Actividad	Descripción
Taller de apoyo pedagógico	En estos espacios los facilitadores trabajan principalmente para favorecer la lecto-escritura, la interpretación de texto y el debate en los adolescentes y jóvenes. Con este fin los participantes leen artículos periodísticos y/o cuentos, los analizan grupalmente y luego realizan una puesta en común sobre las conclusiones a que se ha llegado en los diferentes subgrupos.
Taller de huerta escolar y cunicultura	En estos espacios, los adolescentes y jóvenes realizan todas las actividades necesarias para el cuidado de una huerta. Además, en los talleres hay un eje transversal que implica la implementación del Proyecto “Construyendo saberes para una soberanía alimentaria”. En el taller se articula el trabajo en el aula, donde se estudian conocimientos relacionados con las actividades desarrolladas en la huerta en diferentes asignaturas (matemática, ciencias naturales, tecnología, ciencias sociales), con el trabajo práctico guiado por los facilitadores. Los productos que allí se obtienen se utilizan para el comedor escolar o para realizar mermeladas que son vendidas para solventar viajes de estudio o arreglos en la escuela.
Taller radiofónico	Los talleres de radio consisten primordialmente en el desarrollo de la oralidad, la lecto-escritura e interpretación de textos, aunque también trabajan los saberes técnicos (realización de entrevistas, operación técnica, musicalización) y la realización de micros radiales con diversas temáticas que surgen de las otras actividades que desarrollan los jóvenes en el marco del Espacio Puente. Esta actividad se realiza en la radio comunitaria Sacha Huira, que se encuentra dentro de las instalaciones de la Casa Campesina. En este taller asumen la coordinación del espacio un facilitador y un promotor del MOCASE con experiencia en la realización de programas radiales.

Talleres de informática	Esta actividad se realiza dentro de la infraestructura de la Casa Campesina, en el Centro de Enseñanza y Acceso Informático (CEA). El espacio tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de las nuevas tecnologías y es coordinado por una pareja pedagógica de facilitadores o un facilitador (Aluhampa, Tintina y Amamá) en conjunto con un promotor del MOCASE. Aquí se retoman, profundizan o investiga acerca de los conocimientos que los estudiantes están desarrollando en el ámbito escolar. Para llevar adelante el taller los facilitadores realizan reuniones con los docentes en las que estos últimos socializan e informan acerca de los contenidos curriculares que se están desarrollando en la escuela.
Viajes de estudio	Estas actividades surgen como propuesta de los docentes, los facilitadores o los alumnos. En los viajes se visitan lugares históricos o geografías desconocidas para los jóvenes o se realizan encuentros con otros grupos de estudiantes. Para emprender estos viajes se realizan festivales en la escuela o se venden algunos de los productos de la huerta para afrontar los gastos.
Talleres sobre educación sexual	Frente la extensión de las situaciones de embarazo adolescente y de la cantidad de personas portadoras de VIH, desde la escuela, en articulación con los talleres del Espacio Puente, se realizan charlas informativas y de reflexión acerca del cuidado del cuerpo, métodos anticonceptivos, etc. Estos talleres se llevan a cabo varias veces en el transcurso del año escolar.
Talleres de Defensa de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes	En estos talleres se realiza la promoción de los derechos de los niños/as y adolescentes.
Reuniones periódicas con padres	En las reuniones que se realizan una vez al mes con los padres se abordan distintas temáticas relacionadas con el cuidado y desarrollo de sus hijos o se debate acerca de problemáticas cotidianas que aquejan a la población con el objetivo de buscarles soluciones colectivas. Estos espacios han acercado a los padres a la escuela y les han involucrado en el desarrollo de sus hijos.
Competencias deportivas	En estos espacios se busca que los adolescentes y jóvenes se encuentren contenidos, que se ejerciten físicamente, y que recreen los valores de cooperación solidaridad y trabajo en equipo. Además se trabaja de forma articulada con los docentes de ciencias naturales para abordar los temas nutricionales.
Taller de danza y talleres de arte	Estos son espacios de recreación y expresión de los adolescentes y jóvenes. También se hace hincapié en realizar tareas grupales.

1.2 La experiencia misionera: Barrio Nueva Esperanza - Posadas

La experiencia analizada es llevada adelante por el Centro de Educación Polimodal N° 5 y el Movimiento Andresito/FOVEFOMI alrededor de la problemática de la re-inclusión de jóvenes de zonas suburbanas de Posadas en el sistema educativo. La iniciativa se desarrolla en el barrio A4 ("Nueva Esperanza"), formado por más de 4000 viviendas, construidas por la entidad Binacional Yacyretá para relocalizar a la población que vivía en zonas afectadas por la construcción de la represa.

A partir del año 2003 se viene construyendo un trabajo conjunto entre la organización social y la escuela, que continúa en la actualidad a través de diferentes actividades realizadas en alianza y de la participación en la Mesa Coordinadora Local (MECOL) constituida en el marco del PNIE.

En el tiempo que lleva funcionando la experiencia, la organización ha trabajado junto al CEP N° 5 en el proceso de inclusión de los jóvenes que habían abandonado el sistema educativo. El principal aporte consistió en desarrollar en la institución actividades de apoyo escolar y distintos talleres para contener a esos chicos y lograr que permanecieran en el colegio. En muchos casos, los encargados de dirigir esas tareas son jóvenes estudiantes de profesorado que, además de colaborar, viven esa experiencia como una práctica docente informal.

Contexto socioeducativo

La provincia de Misiones es una de las más pobres de la Argentina: los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del primer semestre de 2008 indican que la pobreza alcanzaba al 32,1% de la población, una proporción mucho mayor a las cifras para el total del país (17,8%). Misiones ostenta la tasa de fecundidad más alta del país: mientras que el promedio nacional es de 2,4 hijos por mujer, en esa provincia asciende a 3,4 hijos. La provincia también se destaca por el pobre nivel de infraestructura sanitaria: sólo el 11,1% de su población cuenta con desagües cloacales, mientras que a nivel nacional esa cifra es del 42,5%

La postergación de la población misionera también se refleja en las estadísticas educativas: el 30,5% de los mayores de 25 años tiene primario incompleto como mayor nivel alcanzado, mientras que sólo el 10,7% llegó a completar el secundario. Estos índices describen una situación mucho más crítica que los del total del país: a nivel nacional, por ejemplo, el 23,5% de la población terminó el colegio secundario.

Misiones es una de las provincias que presenta mayores dificultades en la escolaridad media. En el año 2001 el 26% de los jóvenes de 13 a 17 años de la provincia no concurrían

a un establecimiento educativo. Esta proporción llegaba al 40% para el total de los jóvenes que provienen de un hogar con clima educacional bajo. Cabe destacar que, según los datos suministrados por un informe del Banco Mundial, la situación habría empeorado sustancialmente durante los últimos 7 años. Según el último Censo de Población, en la zona del Gran Posadas el 13% de los jóvenes de 12 a 17 años no concurre a un establecimiento educativo, y 20% de la población mayor de 14 años sólo tiene primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

El barrio A4 se localiza a 10 kilómetros del centro de la ciudad de Posadas. El barrio se creó hace 10 años aproximadamente con el fin de relocalizar a la población que vivía en los terrenos costeros del río Paraná que fueron afectadas por la construcción de la represa Yacretá. La construcción de esta obra de ingeniería hidráulica produjo la subida del nivel de las aguas del río, obligando a trasladar a poblaciones enteras que vivían en la zona ribereña. La relocalización implicó un impacto enorme para los afectados. Se trataba, en gran parte, de sectores trabajadores que habitaban en barriadas precarias ubicadas a la vera del río y cerca del centro de la ciudad. Las fuentes de trabajo estaban vinculadas a esa zona: muchos “vivían del río” (por ejemplo, a través de la pesca) y de servicios que ofrecían en los barrios acomodados de Posadas (servicio doméstico, lavado de ropa, servicio técnico, entre otros). La relocalización alejó a los vecinos de sus antiguos trabajos, obligándolos a buscar otra forma de ganarse la vida.

El barrio viene construyéndose en etapas desde hace más de una década y, de hecho, en la actualidad se siguen edificando casas. Una característica del A4 es la división en sectores identificados por diferentes colores que, a su vez, remiten a las diversas procedencias de las familias reubicadas. En la planificación se intentó respetar las comunidades originarias reinsertándolas en barrios comunes según su radicación anterior.

Uno de los principales problemas de la población es el desempleo y la precariedad de los trabajos de los jefes de familia. “Acá no hay empresas industriales, no hay un sector privado fuerte... los hombres consiguen trabajos inestables en la construcción y las mujeres en el servicio doméstico”, relata la directora de la CEP N° 5. Los núcleos familiares suelen ser muy numerosos. Según la directora, el mínimo de hijos por grupo familiar llega a ocho. En cada uno de los sectores existe un comedor comunitario que ya fue construido junto a las casas del barrio con ese fin.

La población del A4 no ha generado una identidad colectiva “positiva”, sino que está muy estigmatizada. *“Si querés conseguir trabajo en Posadas no te conviene decir que vivís en el A4, el barrio no es bien visto: piensan que la gente de acá es vaga y que es una*

zona peligrosa”, cuenta una vecina del barrio y colaboradora de FOVEFOMI. La división en sectores fomentó las diferencias y las rivalidades dentro del barrio y, por ejemplo, los habitantes de un sector no son bien recibidos en el comedor de otro. Estas divisiones se hacen más evidentes en el sector juvenil: se observan identidades construidas en función de la pertenencia territorial. Hay bandas de chicos que se identifican con distintos sectores del A4 y rivalizan entre sí.

Un dato significativo que habla de la ausencia de una identidad común es que, si bien el barrio se llama oficialmente “La Nueva Esperanza”, la mayoría de los habitantes de Posadas, e incluso los vecinos del barrio, lo siguen llamando simplemente “A4”. Muchos de los vecinos ni siquiera saben a qué se debe esta denominación (originada en la abreviación de “Asentamiento 4”).

ACTORES QUE DESARROLLAN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

EL MOVIMIENTO ANDRESITO

El Movimiento Andresito surgió en 2003 en la ciudad de Posadas, por iniciativa de FOVEFOMI, una asociación vecinalista que nuclea alrededor de 25 organizaciones sociales de la zona. Tanto FOVEFOMI como Andresito trabajan en red, lo cual les permite mantener un contacto periódico y permanente con la realidad de los barrios carenciados de la ciudad de Posadas, y con las necesidades y demandas de los jóvenes y adultos de las diferentes organizaciones que participan en la federación o en el movimiento.

La demanda principal que plantea el Movimiento Andresito es la inserción laboral para los jóvenes. A partir de ésta, aparecen mencionadas otras demandas relacionadas, como la capacitación laboral, la formación educativa, la lucha social por el reconocimiento y la no discriminación de los jóvenes. En una declaración de principios redactada el año de su fundación establecieron como objetivo general: *“Desencadenar a nivel provincial un proceso de inclusión social juvenil que nos permita mejorar la situación educativa, social política y económica de los jóvenes y adolescentes con menos oportunidades”*.

Los integrantes de la organización participan o han participado en experiencias de apoyo a las trayectorias educativas, a la creación de emprendimientos productivos y de microcréditos y en otros proyectos de capacitación y alfabetización, tanto de carácter privado como estatales.

El Centro de Educación Polimodal N° 5: población que recibe, indicadores educativos y proyectos implementados

El Centro de Educación Polimodal N° 5 es una institución educativa relativamente nueva: fue fundada en el año 2003. Durante los primeros tres años debió compartir el edificio con la escuela primaria de la zona. Recién en el 2006 terminaron de construirse las instalaciones que ocupa en la actualidad. El CEP N° 5 tiene una matrícula algo menor a los 700 jóvenes, divididos en tres turnos. Tiene un plantel directivo y de docentes relativamente jóvenes en el cual predominan los menores de 40 años.

La escuela tiene una tasa muy alta de repitencia y abandono escolar entre séptimo y octavo grado y, en menor medida, entre octavo y noveno. Ese fenómeno no aparece registrado en los tres años del polimodal. Según la directora, *“cuando los chicos empiezan el Polimodal sienten que les falta poco, y ya no abandonan”*.

Las problemáticas sociales de los jóvenes que cursan en la institución son las mismas que las del barrio A4. *“La mayoría de los chicos que concurren a la escuela son hijos de los relocalizados de Yacyretá. Son chicos de muy bajos recursos con importantes problemáticas sociales. El trabajo infantil es un fenómeno con el que convivimos: muchos de*



mis alumnos durante la mañana deben ir a trabajar al mercado central para ayudar a mantener a su familia, y a la tarde vienen a la escuela. La violencia de los chicos es otro de los problemas que nos preocupan mucho”, destaca la directora.

Hasta el año 2004 la escuela no había participado en programas concretos que trabajaran sobre retención o reinclusión educativa, aunque sí se habían desarrollado estrategias que apuntaban a combatir la deserción, por ejemplo, prácticas de atención focalizada a los alumnos que consideraban en riesgo de abandono.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Durante los últimos años se han venido desarrollando en el CEP N° 5 dos tipos de estrategias educativas realizadas con la participación del Movimiento Andresito/FOVEFOMI: apoyo escolar/actividades recreativas y actividades puntuales.

Apoyo escolar y actividades recreativas

- La intervención en el CEP N° 5 se realiza en articulación con el programa Aprender Enseñando. La organización funciona como nexo, contactando a estudiantes universitarios y de profesorado que se forman en el centro de Posadas, con los alumnos que necesitan clases de apoyo en barrios carenciados. Para determinar qué chicos debían participar de la actividad y cuándo se realizó un trabajo conjunto: los facilitadores eran los encargados de seguir el rendimiento de los estudiantes que se reincorporan a la escuela, de informar sobre las necesidades de apoyo escolar que tenían los alumnos a la directora, quien a su vez se comunicaba con las organizaciones para solicitar su colaboración. Los alumnos que estaban reincluidos en la escuela recibían un monitoreo especial, y en general eran los que más necesitaban el apoyo. Por otra parte, los sábados en dos salones comunitarios del barrio, la organización llevaba adelante actividades recreativas, uniendo a los chicos que no asisten a la escuela con los que sí asisten.
- Actividades complementarias: las mismas se vinculan a fechas emblemáticas y están orientadas a fortalecer los lazos sociales en el barrio. En el año 2006, con motivo del Día de la Bandera, el Movimiento Andresito organizó un “banderazo” en el barrio A4. Asimismo, la organización trabajó en conjunto con la escuela para realizar la “semana de la educación”, con actividades culturales y recreativas específicas. Y también participa en los distintos actos que se realizan en el CEP N° 5.

2. ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES ALCANZADOS A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS

La riqueza de las experiencias seleccionadas está en el hecho de que una y otra han seguido caminos diversos para la inclusión. Dicha diversidad no sólo se expresa en la singularidad misma de cada experiencia (por su historicidad, idiosincrasia, contexto local, etc.), sino también por la construcción de alianzas que en cada una se ha desarrollado entre la escuela y las organizaciones sociales, la potencialidad para modificar los formatos escolares; y sus aportes a la construcción de ciudadanía y el ejercicio del derecho a la educación entre los adolescentes y jóvenes participantes.

2.1 Alianzas: lógicas de construcción y de acción

El rol de los actores líderes

Las experiencias analizadas comparten el hecho de estar motorizadas por escuelas y organizaciones sociales locales. El rol de los actores líderes presenta aspectos que dan cuenta de la asunción de compromisos, y la apertura de canales que posibilitaron la articulación de culturas, visiones y abordajes diferenciales para construir, estrategias que permiten la vuelta a la escuela y la retención educativa. El rol de los actores líderes se ve en diferentes aspectos, entre ellos:

- el trabajo compartido en el diagnóstico y la identificación de los adolescentes que han abandonado la escuela.
- la planificación y organización conjunta de las actividades tendientes a generar puentes para la reinclusión educativa.

Respecto del trabajo compartido en el diagnóstico y la identificación de los adolescentes que han abandonado la escuela, en la experiencia de Tintina el Diagnóstico Participativo Local contó con la participación de todos los actores implicados en el proyecto y arrojó como principales motivos de alejamiento de los jóvenes de la escuela la falta de bancos para matricular niños y jóvenes; la falta de unidades educativas en la zona y la distancia, en la zona rural.

Al igual que en Tintina, en las localidades aledañas se extendían las situaciones de exclusión educativa, por lo que el trabajo consistió en un comienzo en buscar estrategias para detectar y convocar a los adolescentes. Como refiere la directora de la Escuela 1020: *“Con un buen trabajo participativo nosotros hemos logrado hacer un estudio (diagnóstico participativo) y después buscar alternativas para que esos chicos vuelvan a la escuela.*

Y lo logramos con mucho esfuerzo. El hablar con las familias, hablar con ellos. Muchas veces mandaban a decir que no iban a volver más a la escuela, y regresábamos y hacíamos una visita para que tomen conciencia de la importancia de regresar a la escuela”.

En igual sentido, en Posadas en un primer momento la organización ayudó a la escuela a ubicar a los chicos que habían dejado de estudiar. Organizaciones vinculadas al Movimiento Andresito y FOVEFOMI que trabajan en el barrio colaboraban en esta tarea a través de sus promotores. Tanto la directora como los docentes y preceptores entrevistados coincidieron en que el conocimiento que las organizaciones tenían del barrio ayudaba en las tareas de localizar a los jóvenes que no estudiaban y a comunicarse con sus familias: *“Trabajar con las organizaciones fue muy útil, porque nosotros conocíamos a los chicos de la escuela, pero ellos tenían un trabajo hecho en la parte social y conocían las carencias de sus familias. Entonces ellos nos tiraban nombres y después los íbamos a entrevistar”*, comentó uno de los docentes de la escuela, que también se desempeñó como facilitador.

Con relación a la planificación y organización conjunta de las actividades tendientes a generar puentes para la reinclusión educativa, en Santiago del Estero tanto las escuelas como MOCASE VC aportaron instalaciones, transporte, materiales didácticos y recursos humanos para el desarrollo conjunto de los talleres que forman parte del Espacio Puente. Asimismo, los espacios de la Casa Campesina y la Radio comunitaria FM Sacha Huayra sirvieron respectivamente de albergue para los adolescentes de las zonas más alejadas al centro de Tintina, y para la difusión de las actividades desarrolladas conjuntamente al conjunto de la comunidad.

El diseño y desarrollo de las actividades se realiza allí en forma conjunta entre los referentes de la escuela, miembros del movimiento y la trama de relaciones que se consolidó a partir del trabajo en red entre las distintas localidades. Para llevar adelante las estrategias de inclusión educativa se conformaron espacios de capacitación para los docentes de las distintas escuelas con el objetivo de que estos, junto con facilitadores y promotores del MOCASE, pudieran elaborar dispositivos pedagógicos basados en métodos de enseñanza individualizada y métodos activos a través de los cuales los alumnos trabajan juntos y se socializan los conocimientos.

Por su parte, el trabajo llevado a cabo en Posadas se basó en la complementariedad de funciones, pero -a diferencia de la experiencia santiagueña- no se registró allí un proceso colectivo de gestación de las iniciativas. Como antes se señaló, la organización y sus asociados aportaron su conocimiento del territorio, y la escuela ha permitido que

la organización ingrese y coordine con la institución educativa. Una miembro de Uniendo Esperanzas (organización integrante de FOVEFOMI), refleja esta situación desde su experiencia personal: *“Mi tarea era encontrar a los chicos que no estaban yendo a la escuela. Recorría el barrio y me acercaba a los chicos que veía jugando a la pelota y les preguntaba. Los chicos que no van a la escuela se conocen entre ellos. Una vez que encontraba a un chico que había dejado, me acercaba a su familia, y luego íbamos a hablar con la directora de la escuela para ver si había lugar”*.

El arraigo local de los proyectos y de las alianzas que los motorizan

Las alianzas que sostienen una y otra iniciativa presentan características disímiles que pueden potenciar o –contrariamente– ceñir sus márgenes de acción y sus posibilidades de apropiación por parte de quienes las desarrollan y de la comunidad en su conjunto. La evidencia da cuenta que la posibilidad de construir alianzas cuya labor logre desencadenar procesos de inclusión guarda una importante vinculación con el arraigo del proyecto en la comunidad local y su cultura y con la representatividad y/o significatividad de sus actores.

La experiencia desarrollada en Tintina constituye un ejemplo del modo en que el trabajo articulado entre distintos actores de la comunidad puede promover procesos que trascienden el objetivo original de las alianzas –la construcción de espacios puente para la inclusión educativa–, e interpelar a la comunidad local para replantear el sentido y las prácticas de las instituciones locales.

La iniciativa está movilizadora por una alianza liderada por una organización con anclaje, trabajo previo y un fuerte arraigo en la localidad local, el MOCASE VC. La impronta de las estrategias que se pusieron en marcha tuvo mucho que ver con el rol protagónico que asumió dicha organización a lo largo de todo el proceso compartido, ya que la misma propicia una estrategia más general de promoción de la inclusión y de los derechos que comprende lo educativo entendido en sentido amplio, y en base a ello trabaja junto con otros actores en el desarrollo de distintas iniciativas que comprometan a la comunidad en la construcción de un proyecto educativo, cultural, social y económico para aquellos jóvenes con menos oportunidades. *“La educación dentro del movimiento es una pata fundamental. El aprender todos una historia de cómo ha vivido nuestro país y lo que vive. Que los chicos puedan leer, sepan leer y leer la realidad. Es por eso que el movimiento se va metiendo poco a poco en la escuela”* (Promotor del MOCASE).

En el mismo sentido, a lo largo de este proceso las escuelas –instituciones locales protagónicas– han abierto sus puertas a la comunidad de la que forman parte, resignificán-

dose y constituyéndose en espacios de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas educativas de los adolescentes y jóvenes, y también de otras cuestiones cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad. *“De una época para acá hay más confianza entre los vecinos, se organizan, cuando hay un problema se hacen reuniones con los padres en la escuela. Los problemas se tratan entre los directores, los docentes, las mamás de los chicos, me parece que hay más organización, que se están juntando para ver ellos cómo se solucionan los problemas que tienen (...) El hecho de que la escuela haya crecido, que se hayan realizado tantas acciones de la comunidad, ya que la escuela es parte de la comunidad”* (Facilitadora de Aluhampa).

De este modo la alianza construida en la experiencia de Tintina ha sido la resultante y a su vez ha fomentado la participación comunitaria como mecanismo para construir y reconstruir la identidad local, así como para que los sujetos que confluyen en este colectivo experimenten su propio poder y sus posibilidades. A partir de allí se ha logrado que frente a los obstáculos que se presentaban para que los adolescentes y jóvenes volvieran al sistema educativo formal, la comunidad organizada pensara soluciones y las llevara a cabo.

En Posadas, en cambio, la alianza construida entre Andresito y el CEP N° 5 se ha limitado a la implementación de estrategias de retención y reinclusión, articuladas en torno de una vinculación construida a través de pruebas y errores y sostenida por los referentes de una y otra institución.

La experiencia comenzó impulsada por la Red de Organizaciones por la Inclusión de Misiones (de la que participa Andresito) y generó originalmente lazos con siete escuelas (entre las cuales se encontraba el CEP N° 5) que participaron de la Mesa Coordinadora Local del Programa Todos a Estudiar. La mayoría de dichos establecimientos educativos se desvinculó tempranamente del proyecto. Los integrantes de FOVEFOMI y Andresito recordaron que muchos directivos no se mostraron predispuestos a establecer lazos: *“Muchos directores y docentes no demostraron interés en articular acciones con una organización social. En algunos casos había desconfianza y miedo de que personas ajenas a la escuela se insertaran y ocuparan funciones que antes eran desarrolladas por la institución”*.

La alianza que sobrevivió tras este proceso de alejamiento se sostiene principalmente en la labor y la mutua confianza de los actores líderes, fuertemente comprometidos con la iniciativa y con el proyecto de retención y reinclusión. Sus acciones, que alcanzan resultados concretos en distintos planos tales como la contención, retención y reinclusión de los jóvenes, se agotan por tanto en este punto y no logran irradiar en otras prácticas.

Sin embargo, el trabajo articulado les ha significado a sus actores un aprendizaje. Dice la directora de la escuela: *“Hemos aprendido a trabajar en red con distintas organizaciones. El trabajo en red es lo mejor porque hoy en día la institución sola no puede responder por sí sola a la gran cantidad de desafíos que presenta la situación socioeconómica de la población. De esta forma cada uno aporta algo. Y es importante la cuestión del apoyo, porque cuando la institución tiene problemas, a veces los directivos se sienten solos, y en esos momentos es importante tener ayuda”*.

2.2. Las potencialidades para el cambio en el formato educativo

La transformación de los formatos educativos constituye un proceso institucional complejo que combina aspectos pedagógico-didácticos con la propia gestión institucional, entre otros aspectos: que deben confluir en pos de la construcción de *“una gramática escolar y organizacional que atienda a las nuevas exigencias que proyecta sobre la escuela una sociedad y una cultura que a todas luces son distintas de aquellas que enmarcaron la constitución de los actuales sistemas educativos y sus instituciones”* (Tiramonti, 2008: 6).

En este punto se retoman distintos aspectos a través de los cuales se indagó en las potencialidades de las experiencias analizadas respecto de estas cuestiones: las estrategias de enseñanza, la articulación entre contenidos curriculares y extra-curriculares, las transformaciones en las prácticas docentes y la relación docente-alumno, y los cambios en la gestión institucional.

Las estrategias de enseñanza y la articulación con el currículo

A través de la descripción del tipo de estrategias de enseñanza desplegadas en las experiencias destinadas a la inclusión y retención educativa es posible vislumbrar el grado de autonomía pedagógica que alcanzan las experiencias a fin de construir conocimientos que relacionen distintos saberes anclados en la comunidad y resulten relevantes y significativos para sus adolescentes y jóvenes (Carbonell S., 2008).

En la experiencia desarrollada en Tintina, los espacios extra-curriculares construidos en el marco de los espacios puente de reinclusión educativa, privilegiaron el desarrollo de estrategias de enseñanza basadas en la utilización de técnicas de discusión, el grupo de trabajo y materiales propios alternativos al libro de texto. Esto estuvo dirigido a que los estudiantes examinaran hechos e ideas por cuenta propia. Como señala la Directora de la Escuela 1020 de Aluhampa: *“Con la implementación de las estrategias se pensó facilitar la participación activa de los alumnos, no se trataba de ofrecer actividades para que los alumnos asistan sino de movilizarlos y comprometerlos en su organización, com-*

partiendo con los docentes los logros y dificultades en la tutoría influyendo en las expectativas de los padres”.

Complementariamente, se articularon actividades recreativas y culturales y se privilegió la recuperación de los saberes ancestrales y prácticos de la comunidad para otorgarle mayor significatividad a los contenidos transmitidos en el marco de los espacios de inclusión educativa. Un ejemplo concreto lo constituyen las actividades del taller de huerta. Allí –en un marco signado por la escasez del agua– se aplicaron los conocimientos adquiridos para elaborar formas alternativas de riego: *“se diseñó un módulo de agua que utiliza diversas fuentes y aplica tecnologías mestizas, para el acopio, manejo y tratamiento de agua. Se desarrolla un plan de acción pedagógico interdisciplinario, cuyo punto de partida es la problemática de agua, resaltando saberes indígenas locales, y aplicando los generados desde la ciencia occidental”.*

La experiencia de Posadas privilegió en un comienzo la organización de actividades recreativas que acercaran a la escuela a los jóvenes que habían abandonado sus estudios, estrategias principalmente pensadas como espacios de contención y fortalecimiento del grupo y la identidad colectiva. Posteriormente, esto se complementó con la articulación de espacios de apoyo escolar como estrategia puntual para propiciar la retención y la vuelta a la escuela de los jóvenes: *“Las actividades buscaban mayormente integrarlos a la escuela a través de la recreación. Una vez que eso se lograba, se veían las necesidades de los chicos en lo académico y se daba apoyo escolar. En eso colaboró la gente de FOVE-FOMI, que consiguió a los estudiantes de la Universidad y del profesorado para venir a ayudar a los chicos”,* recordaba un preceptor y facilitador.

La posibilidad de articular o incluso adaptar la currícula escolar en virtud de las necesidades y saberes locales, da cuenta de los márgenes de acción, la creatividad pedagógica y la imbricación con la cultura y los saberes locales con que cuentan las estrategias de inclusión a fin de superar la tensión entre la diversidad social y cultural y la homogeneidad curricular.

Retomando la experiencia santiagueña, puede decirse que las actividades desarrolladas en el marco de los espacios puente transmiten contenidos extracurriculares que se construyen colectivamente con la participación de los distintos actores, lo que ha permitido su articulación con la currícula escolar principalmente a través de la experiencia práctica e incluso el enriquecimiento o modificación de los contenidos curriculares que transmite la escuela.

En primer término, allí los docentes de los establecimientos educativos y los facilitadores pedagógicos desarrollaron espacios de encuentro donde consensuaron los conocimientos que se le iban a transmitir a los adolescentes tanto en los espacios puente como en las clases escolares. *“Incorporábamos de distinta manera desde el apoyo pedagógico y por ejemplo, en los trabajos que se hacían en informática se utilizaban los contenidos escolares, de lengua o de otras materias. Al principio hubo todo un laburo en donde se les pidió a los docentes los temas y los contenidos que iban a desarrollar para luego trabajarlos en los espacios puente. En los espacios se trataba de trabajar mucho con la lectura, reflexionar, hacer esquemas, cuadros. En los talleres de informática con manejo de la herramienta, y en radio expresión, lectura y trabajar en equipo”* (facilitador de Aluhampa).

Por otra parte, se desarrollan actividades que articulan los contenidos de distintas asignaturas escolares con los específicos de la propuesta del taller. En ellas se realiza un trabajo conjunto entre los facilitadores del PNIE y los docentes de las diferentes asignaturas con el fin de que los jóvenes adquieran una experiencia práctica de los contenidos escolares. En estos encuentros, docentes y facilitadores plantean los temas y conocimientos que se van a relacionar y abordar en los talleres. A partir de algunos de los proyectos que han elaborado los estudiantes dentro de estos talleres –tales como el ya mencionado sistema de riego en el marco de la huerta–, se han realizado exposiciones en ferias de ciencias, congresos, encuentros provinciales, etc.

Comenta al respecto la directora de la escuela de Aluhampa: *“Hemos hecho muchos talleres de tutoría, de microemprendimientos productivos, de apoyo escolar, talleres de defensa de los derechos del niño, talleres de Ciencia Ficción y Tecnología, talleres de capacitación para los docentes. Talleres para articular todas las actividades pedagógicas. Talleres de huerta que nos ha permitido adquirir dinero para las herramientas, construimos un sistema de riego por goteo. También la producción de la huerta ha servido para el comedor escolar. Se articula con lengua, ciencia y tecnología matemática, por ejemplo en el taller de la huerta”*. La directora finaliza destacando el aporte de las estrategias al desarrollo curricular: *“Con las actividades realizadas fuera del horario el desarrollo curricular se enriqueció con el aporte de lo que los alumnos viven y hacen más allá del aula o desde la escuela”*.

En Posadas, tanto las autoridades del CEP N° 5 como los referentes de las organizaciones señalaron que, hasta el momento, la experiencia desarrollada en conjunto no ha articulado sus contenidos con los de la currícula, pero sí ha tendido a desarrollar actividades que los complementan y fortalecen. *“En la mayoría de los casos se trata de de activida-*

des extracurriculares que tienden a ser complementarios de la currícula. Por ejemplo, los talleres de teatro ayudan a los chicos a expresarse en forma oral y corporal, esto los ayuda a desinhibirse y a expresar mejor sus ideas. También es fundamental el acompañamiento que implican las tutorías, ya que los chicos necesitan a alguien que les preste atención, que demuestre interés, porque muchos viven solos y tienen muchas responsabilidades”, destaca la directora del CEP N° 5 al respecto. Por su parte, el presidente de FOVEFOMI opinó: “Con el tema de la currícula no hemos tenido una incidencia clara, pero sí hemos tenido conversaciones con los directivos, opinando que ciertas cosas deben ser cambiadas”.

Prácticas docentes y relación docente-alumno

Las experiencias de inclusión transforman las prácticas docentes. Algunos de ellos se vinculan con el logro de una mayor identificación de los actuales docentes con nuevos modos de enseñanza y aprendizaje y otros con la generación de procesos que impacten en la formación de los futuros docentes comprometidos con las situaciones de adolescentes y jóvenes reales que presentan necesidades socioeducativas concretas. Las experiencias seleccionadas ilustran estos desarrollos.

En Tintina, el proceso desarrollado en torno de la construcción de espacios puente en un contexto de creciente movilización de los actores de la comunidad, ha logrado promover cambios palpables en las prácticas docentes y en la relación entre ellos y sus alumnos. Los distintos actores involucrados en la iniciativa coinciden en destacar estas transformaciones, vinculándolas con el compromiso asumido en el marco de una creciente apertura de la escuela a las necesidades de los jóvenes y a los saberes de la comunidad: *“A medida que se fueron alcanzando ciertos objetivos los docentes se fueron comprometiendo más con los espacios. Además los propios chicos hicieron que vaya cambiando la relación con los docentes, en la medida que a los chicos también les van exigiendo mayor compromiso. En un principio, algunos docentes nos miraban y pensaban ¿y estos?. Y en la medida que esto fue avanzando se fueron implicando más docentes”* (Facilitadora de Aluhampa).

“Las prácticas docentes cambiaron porque de hecho es algo que sale de la escuela y eso ya modifica. Yo soy docente y se modifica la relación que se tiene con los chicos y creo que frente a algunas cuestiones se adoptan otras formas, los temas se abordan de otra manera” (Facilitador de Amamá).

“En algunos docentes, después de la implementación de esto se notan cambios en las clases, están entendiendo que no tan sólo se da clase o se enseña en un aula, sino también, en la vida, salir, compartir con otro, incentivar a los chicos a que compartan con otros, que vean otra realidad que reflexionen para que sepan verla” (promotor del MOCASE).

“El proyecto impactó muchísimo en las prácticas docentes porque con los talleres del espacio puente atravesábamos por todas las disciplinas. Incluso uno notaba en el chico un entusiasmo de trabajar con más ganas. ¿Por qué? Porque le estábamos brindando nuevas propuestas” (exdirector de la Escuela N° 784 - Tintina).

En la experiencia del Barrio Nueva Esperanza de Posadas, el trabajo desarrollado en las tutorías y el seguimiento de los jóvenes y la articulación de las acciones con el programa “Aprender Enseñando”, son aspectos a través de los cuales se han introducido nuevas modalidades de vinculación de los docentes y –especialmente– de los futuros docentes con los jóvenes del CEP N° 5. Estos desarrollos, que propician nuevas prácticas más adecuadas a las realidades y necesidades de los adolescentes, se han llevado a cabo paralelamente al trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las aulas, al interior de las cuales no se logró el compromiso de los docentes con la iniciativa.

Tanto los directivos como los docentes de la CEP N° 5 recalcaron que el apoyo escolar implicó un tratamiento sumamente personalizado, ya que cada tutor tenía asignados muy pocos alumnos. Esto favorecía que se generara un vínculo más estrecho entre los jóvenes y los tutores. Tal como destacó una de las tutoras: *“Se generaba una relación muy linda con los chicos, ellos se acercaban con miedo pero cuando se iban soltando comenzaban a hablar de sus problemas, de sus miedos, cosas que no podían hablar con su familia o con sus docentes de la escuela. Se notaban mucho los cambios en la conducta”*.

En las entrevistas, los futuros docentes participantes del programa Aprender Enseñando destacaron el valor que tuvo para su trayectoria personal y profesional la participación en el proyecto de inclusión educativa: *“Yo estaba cursando el profesorado de biología y me sumé a través del programa Aprender Enseñando, con la idea de hacer una práctica en barrios carenciados de Posadas. La experiencia fue muy buena, creo que aprendí muchísimo y que fue totalmente complementario para mi formación. En el profesorado te enseñan los contenidos y los métodos de enseñanza pero no te preparan para enfrentar realidades sociales complejas, con pobreza, problemas familiares, etc... Por eso me ayudó mucho dar apoyo escolar a chicos como los del barrio A4, creo que estar del otro lado y conocer sus necesidades te permite mejorar como docente. En eso yo noto la diferencia con mis compañeros del profesorado que no participaron de la experiencia”*, afirmó una de las voluntarias del programa.

Por último, sobre la imposibilidad de impactar en las prácticas al interior del aula dice un referente de la organización: *“Cuando nos acercamos a hablar con los profesores encontramos respuestas muy heterogéneas: hay algunos que reaccionan bien y otros que*

no. Es claro que hay muchos que ya no tienen vocación docente, sólo quieren dar la clase e irse a su casa; no tienen compromiso”.

La gestión institucional y el vínculo con la comunidad

Quizá el aspecto sobre el cual tienen menor capacidad de injerencia las innovaciones educativas es el vinculado con la gestión institucional, debido a que la escuela –y sus transformaciones– está más fuertemente vinculada con aparatos y normas regidas por decisiones políticas y operativas que habitualmente no se toman ni se generan en la escuela, en tanto las innovaciones cristalizan mayormente en ámbitos micro (Terigi, 2008; Carbonell S., 2008). Esta situación, sin embargo, no impide el desarrollo de procesos e intervenciones que pueden imprimir nuevos rumbos y democratizar las prácticas institucionales, promoviendo así potenciales transformaciones institucionales.

En este sentido puede mencionarse lo sucedido en Tintina, donde las escuelas que participan de la innovación educativa analizada han desarrollado un proceso de apertura hacia la comunidad en el marco del cual han experimentado cambios que propiciaron que el ámbito escolar se constituyera en un espacio de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad. *“Siempre en las comunidades la escuela tiene un papel protagónico. Me parece que este prota-*



gonismo de la escuela en realidad tiene que ver con abrir la escuela, para debatir, tomar decisiones, para democratizarla” (Facilitadora de Aluhampa).

Probablemente el proceso colectivo de creación del Secundario Tintina –que se trata en detalle a continuación–, así como su proyecto institucional, constituyan las expresiones más claras de que es posible generar procesos endógenos que irradian en transformaciones pedagógicas e institucionales significativas.

EL PROCESO DE CREACIÓN DEL SECUNDARIO TINTINA: UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA QUE AYUDA A REPENSAR LA ESCUELA

El proceso que llevó a la creación del Secundario Tintina en abril de 2008 condensa las potencialidades del trabajo llevado a cabo en el marco de la innovación educativa desarrollada en Santiago del Estero: el compromiso de la comunidad, la posibilidad de articular una gramática escolar que recupere su cultura y sus saberes y la construcción de procesos de ciudadanización.

Como corolario del proceso de despliegue de estrategias de inclusión educativa, los distintos actores de la comunidad que venían participando de la experiencia presentaron un proyecto que culminó con la creación del Secundario Tintina en abril de 2008, y lo motorizaron realizando un trabajo de concientización junto a la comunidad, organizando un Cabildo que nucleó a niños, jóvenes y adultos de las distintas localidades y recolectando firmas en apoyo al proyecto.

El proceso abierto a partir del desarrollo de iniciativas de inclusión educativa contribuyó e impulsó la institucionalización del secundario. El facilitador de Aluhampa y Amamá describe al respecto: *“Se apoyó un montón a la creación del secundario (...) la primera parte del año (2008) fue apoyar mucho a la administración, inscribir, llenar libros del registro de inscripción que nosotros lo fuimos haciendo igual aunque no se había designado nada.(...) para comenzar la escuela secundaria se pide un legajo con muchos papeles (...) Entonces nosotros en esa red, en ese trabajo articulado, decíamos ‘vamos a hacerlo igual’. Les decíamos a las familias que junten los papeles y si no tenían documento que lo saquen. Utilizábamos la radio para difundir la información, vamos a inscribir. Ese laburo logró que el colegio salga con dos secciones porque estaba aprobado para una”*.

El actual rector del Secundario Tintina, también destaca la vinculación entre el proceso abierto a partir de la incorporación de las escuelas de la zona al PNIE y la creación de la nueva escuela: *“De los 80 chicos (que asisten al establecimiento) había 40 pibes que estaban vinculados a proyectos de inclusión educativa. Es más, el secundario surge a partir del tema de la inclusión. El Estado se tenía que poner como garante de una oferta educativa de continuidad para los que terminaban noveno año. Y eso fue una apuesta muy fuerte de la red entre escuelas, y con organizaciones”.*

La escuela y su proyecto institucional constituyen un claro producto del proceso que llevaron adelante las escuelas locales en articulación con el MOCASE y los otros actores de las comunidades que conformaron en el año 2005 MECOL. *“La estrategia es un conjunto de actividades que tiene una secuencia didáctica, desde que empezamos a patear los barrios chequeando qué pibes no venían a la escuela, desde ahí, cuando nos fijábamos qué pasaba con los procesos de exclusión educativos, a hoy, septiembre de 2008, que hicimos parir una institución pública que quería dar respuesta a esta problemática, a partir de la inclusión, la permanencia y que tenga perspectiva de la formación para toda la vida, porque uno tiene derecho a formarse hasta el último día de su vida. Tenés estrategias didácticas pedagógicas, ha habido debates políticos sobre lo que queríamos tener acá, sobre qué educación queríamos y necesitábamos en esta comunidad. Fuimos planificando pero también pensando sobre la marcha, probamos por acá, por allá... En definitiva es plantear que la oferta formativa sea seductora para los estudiantes”* (rector del Secundario Tintina).

El Secundario cuenta actualmente con 80 matriculados de los cuales 60 viven en situación de pobreza estructural tanto en el ámbito urbano como en el rural. Además, 35 presentan sobreedad y 32 han repetido algún grado. Señala el rector: *“Hay chicos que vienen cursando secuencialmente... el año pasado terminaron noveno año, en donde pudieron continuar sus estudios y no tuvieron tiempo ocioso. Hay chicos que viene de la ruralidad, principalmente de tres lugares: de Aluhampa, Libertad y Amamá. Los de Aluhampa vienen siguiendo su secuencia normal. No así los de Amamá que perdieron un año porque el colegio debería haber funcionado desde el 2007. La gente pensó que iba a nacer en el 2007 y entonces esperó. Entonces desde los Espacios Puentes en el ámbito de la Casa Campesina y en otros espacios físicos, por ejemplo en Amamá, se intentó darle continuidad a los chicos en algunas materias”.*

El proyecto institucional del secundario tiene como finalidad vincular la educación con el desarrollo local desde una perspectiva cercana a con la economía social tendiente a satisfacer las necesidades humanas y sociales, con una lógica interna sustentada en la solidaridad recreada en las prácticas sociales y culturales, propia de los saberes, la historia, las costumbres y tradiciones dentro del territorio local. Desde una perspectiva pedagógica constructivista, se pretende entonces que los jóvenes incorporen los conocimientos escolares deseables y que, al mismo tiempo, construyan durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje conocimientos significativos para el desarrollo de su vida cotidiana.

En este escenario, la cultura local de desarrollo y la identidad propia de cada territorio son el sustento de su desarrollo productivo. Es por eso que desde la perspectiva propuesta es importante la participación y organización de las comunidades como diseñadoras de proyectos que se adecuen al territorio y a sus necesidades, teniendo en cuenta las potencialidades y capacidades de los actores que confluyen en ella.

Es en este sentido que se busca que la formación pre-profesional de los alumnos se focalice en sus capacidades técnicas, discernimiento en políticas agrarias y herramientas de extensión-multiplicación para la transformación de la realidad en clave de desarrollo local. Como sintetiza su rector sobre la formación que transmite el secundario: *“La idea del perfil con que salga el egresado de acá es que sea una persona que individualmente viva un proceso colectivo, que pueda desarrollar competencias y capacidades que le permitan ser autogestionado. Si su vida personal tiene una relación de dependencia laboral que tenga las suficientes herramientas para que sepa cuáles son sus derechos, construyendo una ética laboral con herramientas y conocimientos que les permitan desarrollarse bien. Fundamentalmente eso, sujetos transformadores de una realidad crónica que tienen. No estamos formando chicos para que se vayan a estudiar afuera, la intención de esta escuela secundaria es que se formen pibes para que se queden”*.

2.3. Inclusión educativa y convivencia democrática

En función de las características de los dispositivos utilizados, así como de la apropiación que han hecho de los mismos los distintos actores, los jóvenes han vuelto a la escuela y mejorado sus trayectorias educativas, han fortalecido competencias para la convivencia y la posibilidad de ejercer el derecho a la educación.

La vuelta a la escuela y la mejora de las trayectorias educativas

La participación de los jóvenes en las estrategias educativas generó un mayor compromiso de los jóvenes con los procesos educativos, lo que ha propiciado que la vuelta a la escuela y la permanencia sea vivida con motivación y sentido.

En Tintina, los actores que desarrollan la experiencia coinciden en señalar estos puntos como un aporte fundamental del proyecto implementado: *“El mayor aporte fue que los niños tuvieron la posibilidad de reingresar a la escuela y permanecer en ella, incorporando nuevos aprendizajes a través de la implementación de talleres para el desarrollo de los mismos”* (vicedirectora escuela N° 784).

“Se incorporaron al sistema pero ninguno abandonó el espacio puente, en muy poquito tiempo se incorporaron muchos a la escuela (...) sobre todo aquellos que hace muy poco tiempo habían producido la desertión o el abandono que les costó menos volver al sistema” (exdirector escuela N° 784).

El tránsito por espacios complementarios y articulados (el aula y los espacios puente) ha potenciado las posibilidades que los jóvenes permanecieran en el sistema educativo, y propiciado un mayor compromiso y mejorar su rendimiento. *“Esta participación incide en las trayectorias escolares de los jóvenes, ya que estos se sienten más comprometidos, con mayor responsabilidad, participan activamente de todo lo que se les presenta diariamente”*, comenta la Facilitadora de la escuela N° 784, y agrega el docente del CEBA: *“el día de mañana van a tener un trabajo y van a saber defender sus derechos. Creo que todo ello es muy positivo y ante todas las dificultades que tienen para seguir estudiando, vos los ves que vienen y se responsabilizan”*.

El siguiente cuadro ilustra cuantitativamente el impacto de las estrategias de inclusión desarrolladas en Santiago del Estero.

Jóvenes en situación de exclusión educativa	209
Jóvenes que regresaron a la escuela	175
Jóvenes que participan de actividades de la organización en pos del reingreso	126

Fuente: Mesa Coordinadora Local

En la experiencia desarrollada en Posadas actualmente el CEP N° 5 tiene 85 chicos con becas destinadas a la inclusión y retención educativa, y cuatro facilitadores encargados de su seguimiento. Allí, el apoyo escolar personalizado y el desarrollo de actividades recreativas resultó un aporte importante al reingreso de los jóvenes al sistema educativo: la mayor parte de estos jóvenes han venido participando de los espacios llevados adelante por los integrantes de Andresito/FOVEFOMI para facilitar su permanencia en el sistema educativo.

Para propiciar este proceso, las autoridades muestran flexibilidad con los chicos que volvieron al colegio. El reglamento de la escuela establece que cada alumno puede tener hasta 25 faltas anuales: 15 sin justificar y 10 justificadas. Sin embargo las autoridades utilizan algunos criterios especiales para los jóvenes que fueron reincluidos: *“Si se cumpliera a rajatabla con la norma muchos de los chicos que fueron reincluidos hoy no podrían estar cursando, porque muchos trabajan... Si nosotros vemos que el chico quiere estudiar, hay flexibilidad”*, destacó la directora.

Asimismo, tanto para la directora de la escuela, como para los docentes y los integrantes de las organizaciones involucradas, las becas tienen un papel fundamental en el proceso de reingreso de los jóvenes. *“De los chicos que inscribimos a principios de año para volver a la escuela, sólo quedan al final los que están becados”*, resumió uno de los facilitadores de la escuela.

La apropiación de conocimientos relevantes

La adquisición del capital cultural básico que permite al alumno una visión comprensiva y crítica sobre la evolución y los problemas de la humanidad y que lo capacita para intervenir activamente en su entorno presente y futuro, se vincula en gran medida con la posibilidad de adquirir conocimientos relevantes –relacionados con su realidad cotidiana y su historia– y de desarrollar competencias básicas que le permitan organizar y desarrollar el pensamiento (Carbonell S., 2008).

Los actores implicados en la experiencia de Tintina visualizan al respecto que los jóvenes participantes de los talleres han desarrollado habilidades de comprensión, expresión y resolución de problemas reales, utilizan el pensamiento crítico y la creatividad. *“Se logró generar prácticas pedagógicas ricas en contenidos y saberes significativos para los jóvenes”*, dice la directora de la Escuela de Aluhampa.

“Han adquirido la capacidad para progresar, de hablar, de plantear los problemas e intentar cambiarlos. La capacidad para debatir y reflexionar. Todo ello se observa concre-

tamente en la construcción de un sistema de riego y el armar una huerta”, dice el facilitador de Aluhampa, y agrega la directora de la escuela: *“Ampliar los conocimientos de nuevos horizontes (...) aprender a ser críticos y reflexivos (...) a ser expositores. Poner en práctica los emprendimientos productivos”*.

También los propios jóvenes valoran los conocimientos adquiridos, ya que los mismos se les presentan como significativos y los motivan para continuar indagando y profundizando en ellos. *“Uno de los talleres en que participo es el de huerta, lo realizamos todos los días con mis compañeros y los docentes facilitadores, armamos grupos para regar y nos pusimos de acuerdo en los días que lo debe hacer cada uno y sembramos. También armamos un proyecto de proceso productivo para hacer dulce, lo realizamos en el colegio con todos los compañeros y los profesores que siempre nos acompañan”* (estudiante de 17 años, Secundario Tintina).

“Aprendimos a comunicarnos, también a manejar la computadora que muchos de nosotros no teníamos ni noción de cómo utilizarla, aprendimos a trabajar la tierra para poder sembrarla, a trabajar en equipo y a ser solidarios con los demás apoyándonos unos a otras” (estudiante Secundario Tintina).

Respecto del proceso desarrollado en Posadas, se señaló anteriormente que el mismo – complementario al desarrollo curricular – se ha centrado en el desarrollo de estrategias de apoyo escolar tendientes a fortalecer los conocimientos adquiridos en la escuela. En este sentido, el mismo ha propiciado un relativo desarrollo de competencias, por ejemplo: *“Los talleres de teatro ayudan a los chicos a expresarse en forma oral y corporal, esto los ayuda a desinhibirse y a expresar mejor sus ideas”*, observa la directora del CEP N° 5.

Por otro lado, en contrario de lo sucedido en Tintina, la historia del Barrio A4 es la de un espacio sin identidades positivas ni saberes comunitarios compartidos, por lo que parte del objetivo de la experiencia buscó la incorporación de los jóvenes a la escuela en tanto espacio de homogeneización de saberes e identidades. *“A algunos de los chicos les costaba mucho integrarse, porque cuando estaban afuera ellos eran los patoteros, pero cuando entraban a la escuela ya perdían ese privilegio. Muchas veces ellos ni sabían leer y escribir y sus compañeros sí, estaban en inferiores condiciones”*, decía uno de los facilitadores sobre este proceso.

Reconocimiento de derecho y construcción de proyectos

La vuelta y permanencia en la escuela les reporta a los adolescentes la posibilidad de ejercer su derecho a la educación. Sumado a ello algunas de las estrategias desplega-

das están especialmente atravesadas por la temática del reconocimiento, promoción y defensa de los derechos entendidos en sentido amplio, todo lo cual les abre nuevas posibilidades a los jóvenes en este plano, entre ellas la de pensar y construir un proyecto de vida gestado desde sus propios deseos, de pensarse más allá de la inmediatez.

Esta temática se hizo presente fundamentalmente en la experiencia desarrollada en Tintina. El docente del CEBA destaca allí que la participación en la iniciativa *“incentiva a los jóvenes a continuar estudiando, por lo menos que sepan defenderse en la vida. El día de mañana va a tener un trabajo y va a saber defender sus derechos”*. A su vez, un estudiante de la escuela N° 784 reconoce: *“Me sirven los talleres para muchas cosas. Por ejemplo, para defenderme y para ser cada vez mejor y para prepararme para el futuro que me espera, para luchar por mi propia vida”*.

Los referentes escolares y de las organizaciones agregan que los adolescentes que pasan por los talleres tienen como objetivo continuar con sus estudios, y se sienten capacitados para ingresar al mundo del trabajo. *“El proyecto generó que los jóvenes se sientan sujetos protagónicos de su destino”*, sintetiza una docente - Facilitadora de la escuela N° 784.

Por su parte, los jóvenes también reconocen la incidencia de su participación en la experiencia en estos aspectos de sus vidas: *“Todos los días me levanto temprano y le dedico una hora de estudio. Estudiar es algo muy importante porque nos va a ayudar a progresar y ser alguien en el futuro”*.

“Me sirve para llegar a ser alguien algún día y para poder dar a conocer lo que aprenda a los demás y para sentir que puedo salir adelante y lograr lo que nos proponemos y tratar de ayudar y brindar mis conocimientos a los que lo necesiten”.

La contención afectiva y el fortalecimiento de la autoestima y las pautas de convivencia

Los actores que llevan adelante las experiencias y los propios jóvenes reconocen que la contención afectiva y el fortalecimiento de la autoestima han sido dimensiones significativas a la hora de evaluar el impacto de las estrategias desplegadas. Estos aspectos, tal como reconocen los actores, resultan a su vez fundamentales para propiciar la vuelta de los jóvenes a la escuela y el sostenimiento de sus estudios.

En Tintina, adultos y adolescentes reconocen y explicitan este impacto. *“Se establece un vínculo profundo con el cual los jóvenes se sienten contenidos, comprendidos y acompañados”(…), “el proyecto tuvo mayor incidencia en la vida de los jóvenes, en la relación con*

sus pares y con la sociedad misma”, destacan las directoras de las escuelas de Aluhampa y Tintina. Y los testimonios de los jóvenes refuerzan estas opiniones: “No pienso bajar los brazos y me siento muy orgullosa de mis compañeros porque me contienen y también los profesores y el rector. Aprendimos a valorarnos como personas, a creer que se puede, a no bajar los brazos ante los tropiezos de la vida”.

“En nuestra escuela nos enseñan a respetar, valorarnos nosotros mismos. A aprender que no todo en la vida es joda sino ganarnos la vida con nuestro propio empeño; también nos enseñan a trabajar en grupo, en huerta, en la sala de informática”.

En la experiencia de Posadas, el principal aporte de las actividades ha sido la contención afectiva de los jóvenes, una dimensión fundamental para chicos que provienen de hogares muy numerosos y con graves problemas familiares. Para ello, el seguimiento personalizado de sus problemáticas y trayectorias se convirtió en un instrumento de vital importancia: *“es fundamental el acompañamiento que implican las tutorías, ya que los chicos necesitan a alguien que les preste atención, que demuestre interés”*, dice al respecto la directora del CEP N° 5. A partir de estas estrategias de seguimiento y apoyo, se crearon las condiciones para que los jóvenes tuvieran un sostén de su escolaridad y también de sus trayectorias de vida.



POSADAS: LA HISTORIA DE DOS JÓVENES DEL BARRIO NUEVA ESPERANZA

La historia de vida y la vuelta a la escuela de Pablo y Leandro, dos de los jóvenes que participaron de la experiencia desarrollada en el Barrio Nueva Esperanza, sirven de excusa para ilustrar el impacto que ha tendido en sus trayectorias educativas y en sus vidas, la posibilidad que se les abrió a partir de esta iniciativa.

Muchos de los jóvenes del barrio A4 necesitan salir a trabajar. Al principio, los que consiguen trabajo intentan seguir estudiando en paralelo. Por la mañana cumplen con sus obligaciones laborales y a la tarde concurren a la escuela. Sin embargo este ritmo perjudica su desempeño escolar y, en el mediano plazo, terminan abandonando la escuela. Pablo siguió este recorrido.

Debido a los problemas laborales de su padre, tuvo que comenzar a trabajar atendiendo una despensa: *“Antes de abandonar muchas veces me dormía en la clase, porque me levantaba a las 7 para ir a trabajar, salía al mediodía y venía a la escuela”*. Hacia mitad del año pasado, Pablo abandonó la escuela y tiempo después uno de los facilitadores de la misma lo contactó para que volviera a estudiar y para facilitar el reingreso le ofreció una beca. En su caso, este hecho coincidió, casualmente, con una mejora en la situación económica de la familia. Luego de haber vuelto, Pablo concurría a la biblioteca los lunes a contraturno para actividades de tutoría y los sábados a realizar actividades recreativas y de mantenimiento de la escuela.

Entre los participantes del programa, también hay una fuerte presencia de chicos provenientes de hogares desmembrados o con ausencia de algunos de los padres.

Leandro tiene una historia de vida muy fuerte y representa un ejemplo esperanzador para muchos chicos que abandonaron el colegio. Su padre falleció cuando él tenía 14 años y estaba cursando octavo grado. A partir del fallecimiento su familia se dividió y el pasó a vivir sólo en el barrio A4.

“Me empecé a juntar con ‘malas juntas’, chicos que no iban a la escuela, se drogaban y se dedicaban a robar. Entonces, como yo vivía sólo, eso hizo que dejara de estudiar y me juntara sólo con ellos. Éramos como una banda de treinta, que

nos dividíamos para salir a robar. El colegio no me interesaba más y entré en el descontrol”.

Al poco tiempo comenzó a consumir drogas y a delinquir: entre los 15 y 16 años fue arrestado tres veces por robo. El último arresto fue por un intento de homicidio: Leandro había acuchillado al vecino de un amigo en una gresca callejera. Estuvo detenido unos meses en la alcaldía.

En el relato de Leandro hubo dos episodios definitivos para que pudiera retomar los estudios. El primero fue haber conocido a su actual pareja: *“Ella fue la que logró que yo dejara de drogarme y volviera a la escuela. Yo no quería venir, porque la droga me hizo olvidar todo lo que había aprendido antes. Y la chica (la novia) me decía de venir, y poco a poco me fue trayendo”.* La pareja es dos años menor que él y cursa en el CEP N° 5. El segundo fue haber sobrevivido a una gravísima herida que casi le causa la muerte en una pelea de cuchillos. Estuvo internado a principios de 2007 y el hecho de haber estado tan cerca de la muerte lo hizo ver la necesidad de cambiar de vida.

En marzo de ese mismo año, con su herida todavía cicatrizando, volvió al colegio. El año pasado la mayoría de sus compañeros de curso tenían 15 años y él, 18, sin embargo, no tuvo mayores problemas para integrarse socialmente. Durante los meses iniciales le costaba seguir el ritmo académico, por lo que concurría los sábados a la escuela a clases de apoyo en matemática. Leandro aprobó el octavo año y ahora está cursando noveno. El año pasado fue becado. En julio nació su hija.

3. LECCIONES APRENDIDAS

EL ARRAIGO LOCAL DE LAS ALIANZAS CONSTRUIDAS ENTRE LA ESCUELA Y LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

La posibilidad de desencadenar a partir de una innovación educativa, procesos de inclusión y de incremento de las competencias para la ciudadanía, guarda una importante vinculación con el diálogo entre el proyecto impulsado por los actores que lideran la alianza y las necesidades y saberes de la comunidad. Este diálogo, a su vez, se ve po-

sibilitado por el arraigo local de dichos actores, por la legitimidad que hayan logrado construir.

La experiencia desarrollada en Tintina constituye un ejemplo del modo en que el trabajo articulado entre distintos actores de la comunidad puede construir espacios educativos inclusivos y a partir de dicha construcción promover procesos de transformación que logren interpelar a la comunidad local para replantear el sentido y las prácticas de sus instituciones. Allí, la alianza ha sido la resultante y a su vez ha fomentado la participación comunitaria como mecanismo para construir y reconstruir la identidad local, así como para que los sujetos que confluyen en este colectivo experimenten su propio poder y sus posibilidades. A partir de allí se logró en un primer momento pensar soluciones colectivas para la vuelta a la escuela de los jóvenes excluidos del sistema educativo y luego la suficiente autonomía y sostenibilidad para impulsar nuevas iniciativas en virtud de las necesidades educacionales y socioeconómicas de la comunidad: la creación de una escuela y la formulación de proyectos de desarrollo local, entre otros.

En la experiencia misionera el trabajo conjunto entre escuela y organización –fuertemente anclado en el compromiso de los actores participantes y atados a los recursos provenientes de un programa estatal– ha propiciado iniciativas puntuales ligadas con la inclusión y la retención educativa, pero no ha construido una alianza institucional autosustentable y que impulse iniciativas vinculadas con las necesidades locales.

La sostenibilidad de las experiencias

La sostenibilidad de una innovación educativa surgida desde y para una comunidad local depende en gran medida del grado de apropiación y empoderamiento que alcancen los distintos actores que participan de la misma. Allí donde los actores de la comunidad se apropian de la iniciativa y logran que la misma se instale como un emergente local, es posible pensar en su sostenibilidad, en que las innovaciones asuman un carácter sistémico, e incluso en la posibilidad de que los grupos motores asuman nuevos y mayores desafíos en busca de respuestas a las necesidades educativas y sociales de la comunidad local. Por el contrario, allí donde el grupo motor de docentes o de líderes comunitarios le otorga continuidad a la experiencia a partir de ciertos personalismos, carismas e inclusive a veces de la vida personal o profesional de estos sujetos, que concentran gran parte de la responsabilidad ideológica y del desarrollo de la propuesta, la sostenibilidad de la iniciativa se pone en cuestión. Las experiencias que fueron relevadas reflejan una y otra cara de esta realidad.

La iniciativa desarrollada en Tintina refleja un proceso sostenido que se articula inicialmente en torno del impulso que le brinda un programa del Estado Nacional (el Plan Nacional de Inclusión Educativa, PNIE), pero que logra desprenderse del mismo y trascenderlo en virtud del creciente compromiso de la comunidad y de la búsqueda de nuevas respuestas a sus necesidades dentro de los marcos de su cultura y saberes. En este camino pueden identificarse tres momentos, cada uno de los cuales es subsidiario del anterior e implica a su vez un mayor grado de involucramiento y apropiación por parte de los actores participantes de la experiencia:

- Un primer momento en el que se identifica la problemática de la exclusión educativa desde la multicausalidad, a través de un diagnóstico comunitario.
- Un segundo momento durante el cual escuelas y organizaciones planifican y ponen en marcha las estrategias de inclusión y permanencia en el sistema educativo formal.
- Un tercer momento en el que destaca la creación del Secundario Tintina, cuyo proyecto institucional refleja los aprendizajes que surgieron de la trama de relaciones entre escuela, movimiento e instituciones y organizaciones comunitarias.

En Posadas, la alianza que lleva adelante la experiencia está claramente motorizada y sostenida en torno del trabajo personal de sus referentes al interior de la escuela y la organización. Particularmente, la directora del CEP N°5 y los directivos de la organización tenían una relación que era anterior a la implementación del PNIE. La misma se había iniciado a partir de la colaboración entre ambos, cuando la institución funcionaba en el edificio de una escuela primaria de la zona.

Por otra parte, la continuidad de la experiencia y de sus actividades ha estado fuertemente vinculada con las posibilidades de contar con los recursos de distintos programas del Ministerio de Educación de la Nación, tales como el PNIE o el “Aprender Enseñando”. *“Cuando las becas no llegaron, la mayoría de los chicos debieron dejar la escuela para trabajar. Creo que nosotros nos equivocamos en apoyarnos tanto en la cuestión de las becas, porque después quedamos muy mal parados frente al barrio. Tendríamos que haber hecho un trabajo de concientización en las familias sobre la importancia de que los chicos terminen la escuela”*, destacó la referente de Uniendo Esperanzas (e integrante de FOVEFOMI).

La adaptación y flexibilización de dispositivos pedagógicos

La utilización de dispositivos flexibles, materiales alternativos al libro de texto y adaptaciones curriculares ancladas en la cultura local a partir del diálogo entre la escuela y la comunidad, impulsa distintos procesos que impactan por una parte en las trayectorias educativas y de vida de los jóvenes generando la apropiación de conocimientos relevantes y un mayor compromiso con la escuela y, por otro lado en la propia escuela, abriendo sus puertas a la comunidad local y propiciando procesos de democratización de sus prácticas.

Estas potencialidades se observan en la experiencia de Tintina. Allí, los espacios extra-curriculares construidos en el marco de los espacios puente de reinclusión educativa, privilegian el desarrollo de estrategias de enseñanza basadas en la utilización de técnicas de discusión, el grupo de trabajo y materiales propios alternativos al libro de texto, a fin de que los estudiantes examinaran hechos e ideas por cuenta propia. Asimismo, se desarrollan actividades que articulan los contenidos de distintas asignaturas escolares con los específicos de la propuesta del taller y los vinculan con las necesidades locales, con el objetivo de que los jóvenes adquieran una experiencia práctica de los contenidos escolares.

Estas cuestiones son valoradas por los jóvenes, que rescatan los conocimientos adquiridos, que se les presentan como significativos y los motivan para continuar indagando y profundizando.

Asimismo, las escuelas participantes se vieron fuertemente comprometidas con estos procesos, y han abierto sus puertas a la comunidad de la que forman parte, resignificándose y constituyéndose en espacios de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas educativas de los adolescentes y jóvenes, y también de otras cuestiones cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad.

Las innovaciones y la enseñanza

El currículo escolar puede ser el resultado de integrar los contenidos escolares deseables y prescriptivos a nivel social y científicos, con los intereses y demandas de una comunidad educativa. Las transformaciones de las prácticas docentes requieren del desarrollo de procesos que los involucren y logren su compromiso con nuevos modos de enseñanza y aprendizaje y con adolescentes y jóvenes reales que presentan en contextos sociales altamente vulnerables necesidades socioeducativas concretas.

En Tintina, los distintos actores involucrados en la iniciativa coinciden en destacar cambios palpables en las prácticas de los actuales docentes y en la relación entre ellos y sus alumnos, vinculándolas con el compromiso asumido en el marco de un proceso de creciente apertura de la escuela a las necesidades de los jóvenes y a los saberes de la comunidad y de articulación del trabajo de construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, en la experiencia de Posadas desarrollan sus prácticas los futuros docentes que participan del programa nacional “Aprender Enseñando”. Estos desarrollos, si bien paralelos al trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las aulas –al interior de las cuales no se logró el compromiso de los actuales docentes con la iniciativa–, les han permitido a los futuros docentes ampliar sus miradas y reconocer los escenarios y las necesidades reales de los jóvenes con los que van a trabajar a futuro.

Las experiencias de inclusión y los cambios de formato institucional

Los procesos de inclusión educativa se darían de la mano con ciertas modificaciones que comienzan a suceder en la composición social de escuelas y / o formato –en ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad. Parecería que las estrategias de alianzas de la Escuela con Organizaciones Comunitarias y el desarrollo de dispositivos que complementan la tarea pedagógica regulada por el currículum, constituyen puntos de partida para la redefinición de la escuela secundaria en la Argentina, especialmente en aquellas instituciones a las que asisten sectores populares con trayectorias plagadas de fracaso, y / o en intento de regresar para concluir con la escolaridad.

La posibilidad de ejercer el derecho a la educación

La posibilidad de que los jóvenes no sólo vuelvan a la escuela, sino que puedan ejercer verdaderamente su derecho a la educación, se fortalece a través del desarrollo de distintos aspectos: la construcción de estrategias que logren un mayor compromiso de los jóvenes con el sostenimiento de su escolaridad, la adquisición de competencias que les permitan tener una visión comprensiva y crítica de la realidad e intervenir activamente en su entorno presente y futuro, y la apropiación de nuevos y significativos conocimientos vinculados con su realidad cotidiana y la de su comunidad, son algunos de ellos.



BIBLIOGRAFIA

CARBONELL EBARROJA, J (2008), *Los significados del cambio y los caminos de la innovación*, en Revista Propuesta Educativa N° 29, FLACSO, Buenos Aires.

FUNDACIÓN (2007), *Informe situación tipo Argentina: Movimiento de Jóvenes participantes de Proyectos sociales*, proyecto de Investigación Juventud e Integración Sudamericana, mimeo.

INDEC (1984), *La pobreza en la Argentina*, Serie Estudios INDEC,1, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2008), *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*, en Revista Propuesta Educativa N° 29, FLACSO, Buenos Aires.

TIRAMONTLI, G (2008), *Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias*, en Revista Propuesta Educativa N° 29, FLACSO, Buenos Aires.

ESTUDIO DE CASO PARAGUAY



Instituto de Desarrollo, Asunción Paraguay

EQUIPOS DE TRABAJO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

Investigadora Responsable:

Gabriela Walder

Supervisión Técnico-Pedagógica Zona 5 Región 2 Carapeguá:

Elba Leguizamón (supervisora), Emilce Santacruz (técnica)

Escuela Básica N° 1576 Manuel Cabello:

*Perla Ignacia Barrios (directora), Blanca Rosana Portillo Sánchez (docente/técnica),
Angélica Sánchez Centurión (docente), Liliana Nancy Correa (docente)*

Escuela Básica N° 464 Atanacio González:

Ramona Estela Amarilla de Báez (directora), Aída Esther Serratti (técnica), Mirtha Jiménez (técnica), Eleuteria Ramos (técnica), Dora Romero (docente/técnica), Guillermina Ramírez (docente)

Escuela Básica N° 857 Tte. Primero Vicente Amarilla

Francisca Ávalos de Recalde (directora), Lorenzo Ramón Báez (docente)

Escuela Básica N° 705 Monseñor Acha

Marilyn Vera (directora), Blanca Nimia Cantero Caballero (docente), Graciela Orihuela (docente)

Escuela Básica N° 3324 Don Camilo Sosa

Julia Torales (directora), David Manuel Silva (docente)

Colegio Nacional E.M.D. Mariscal Estigarribia

Rosa Marina Santacruz (docente)

CALIDAD CON CALIDEZ RESPUESTAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS A FAVOR DE LA RETENCIÓN ESCOLAR

Estudio de casos en la ciudad
de Carapeguá, Paraguay

INTRODUCCIÓN

El presente es un reporte de la investigación –acción desarrollada con los docentes de seis instituciones educativas de la ciudad de Carapeguá del Paraguay. El mismo es una respuesta a la necesidad de reflexionar sobre estrategias educativas inclusivas que motiven la permanencia y conclusión de los estudios de niños, niñas y adolescentes.

El punto de partida es el alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes que abandonan sus estudios por múltiples razones. Algunos estudios nacionales refieren que los esfuerzos realizados por incrementar la escolarización de la población, no han estado acompañados de estrategias efectivas de retención de los matriculados, sobre todo a partir del tercer ciclo de la educación escolar básica (EEB).

Diversos estudios realizados a nivel internacional sostienen que la deserción esta asociada a factores endógenos (generados desde el interior del sistema educativo) y exógenos (como la pobreza, la dinámica familiar, la desnutrición, entres otros). Así, desde los inicios de la escolarización se van presentando situaciones como la falta de una buena educación preescolar, la no incorporación de la lengua materna en el proceso de alfabetización, las exigencias académicas y contenidos alejados de la realidad y de las condiciones de vida de niños y niñas. A estos factores se suman aspectos sociales y cul-

turales, como la pobreza, que obliga a priorizar las actividades laborales a las escolares, o la situación de niñas y adolescentes, que deben asumir tareas domésticas o enfrentar una maternidad temprana. Con el abandono de la educación formal se limitan las posibilidades de desarrollo personal, profesional y el acceso a mejores condiciones de vida (OEA-IIPE; 2002).

Teniendo en cuenta los aportes teóricos y analizando la realidad educativa paraguaya es posible pensar que la deserción sea parte de un proceso de expulsión en el que se van entrelazando los factores endógenos y exógenos señalados. Sin desconocer los factores exógenos se considera necesario poner el énfasis en los endógenos, para posteriormente visualizar cómo estos factores desencadenan la expulsión total del sistema educativo de niños, niñas y jóvenes, problemática conocida como deserción escolar.

CUADRO 1: FACTORES ENDÓGENOS IDENTIFICADOS

Factores endógenos	
Estructurales	Algunas escuelas no cuentan con programas de atención a problemas relacionados con necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes. Otras escuelas desarrollan programas puntuales sin ningún tipo de seguimiento. La dinámica escolar es homogénea y la población que asiste a ella es heterogénea y requiere respuestas diversificadas.
Político organizativos	La escuela no se ubica como institución que forma parte de una red social. Los docentes no conforman un equipo de trabajo. Los docentes intervienen de manera asistemática. Las instituciones no reconocen su nivel de responsabilidad frente a la deserción escolar.
Culturales	Los docentes desconocen las razones por las que los niños desertan, no desarrollan estrategias de identificación de este tipo de casos. Esto está asociado al clima escolar pues los docentes “responsabilizan” a los niños y niñas o a sus familias de la deserción. Frente a ello no generan acciones para reincorporarlos al sistema. La escuela no interviene ante problemas de aprendizaje específicos dando lugar al bajo rendimiento y a la posterior repitencia escolar. El clima escolar no es un tema analizado como factor interviniente en los diferentes problemas educativos. Los docentes no asumen una actitud comprometida con el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La deserción no es un hecho “aislado” sino un proceso que va dejando señales que expresan la posible salida del niño o niña del sistema. Detrás de esta idea de círculo no está una relación de causa efecto sino más bien se habla de la convergencia de múltiples situaciones que desencadenan finalmente en el rezago.

• **Desconocimiento de la realidad de los niños, las niñas y los adolescentes**

El círculo de la deserción que se va gestando en el sistema educativo puede partir del desconocimiento que los diferentes actores tienen respecto a la realidad de cada niño y cada niña. Generalmente los/las docentes conocen muy poco de la realidad de sus alumnos. Las informaciones que poseen las obtienen de las entrevistas que en algún momento se mantiene con los padres o las madres de los niños o por comentarios que fueron recabando de vecinos o de otros docentes que en algún momento estuvieron trabajando con alguno de ellos.

En general la información que se tiene es la que “llega” a la escuela y no la que el docente va recabando a partir de instrumentos elaborados desde la escuela, o a través del contacto directo con la familia en su propio contexto.

• **Los estereotipos**

Los niños, niñas o adolescentes desertores generalmente poseen una “etiqueta”, la cual está asociada en la mayoría de los casos al contexto de pobreza en el que viven, a la situación familiar, a la composición de su familia y a otras situaciones asociadas a esta realidad como ser trabajo infantil, responsabilidades en el hogar, etc.

Los estereotipos se constituyen en explicaciones o justificaciones que invisibilizan la inacción de los actores educativos en relación a la problemática. Los docentes alegan estas situaciones y consideran que éstas no son reversibles. Esta actitud no hace más que reforzar el movimiento de expulsión que se fue gestando año a año.

• **Invisibilización de las señales**

Los docentes en general explican la deserción desde los factores exógenos. Esta mirada no hace más que invisibilizar la problemática e inmovilizar a la escuela, ya que al ser causas exógenas no tienen relación directa con la escuela y por tanto “no hay nada que hacer”.

Es así como afirmaciones “no asiste porque tiene problemas familiares”, “esta desmotivado por que sus padres son analfabetos”, “falta mucho porque trabaja” se constituyen en reflexiones que lo único que permiten es justificar la inacción.

• **Exigencias educativas descontextualizadas**

Los docentes y directivos en algunas ocasiones plantean exigencias tales como: uniforme completo, materiales, puntualidad, buen rendimiento, asistencia frecuente. Paralelamente a estas exigencias muchos de los saberes transmitidos desde la escuela no guardan relación con su realidad ni con las demandas posteriores que favorecerían una inserción laboral. El adolescente y su familia siente mayor presión y menor comprensión hasta que finalmente se decide salir del sistema y buscar otras alternativas.

• **Estrategias descoordinadas**

En otras ocasiones los niños y niñas reciben ayudas e incentivos pero sin control ni seguimiento, por lo que estos no tienen ningún efecto positivo sobre la transformación de la realidad que se está pretendiendo modificar.

En muchos casos no se habla del problema, simplemente se entrega el vaso de leche o el plato de comida sin comprometer al niño y a su familia con la asistencia a la escuela. Otras veces se implementan un conjunto de incentivos pero no cambian las actitudes de los docentes respecto a las necesidades específicas de los niños y niñas.

• **Bajo rendimiento y ausentismo**

Al anterior elemento del círculo se suceden señales como el bajo rendimiento y el ausentismo que surgen como respuestas del niño o niña a la falta de alternativas y acciones motivadora que permitan que cada uno y cada una se sienta parte del sistema.

Esta señal refuerza la actitud de los docentes y directivos y fortalece los estereotipos con que originalmente identifican a cada uno de los niños para finalmente derivar en la expulsión del sistema.

• **Expulsión del sistema**

Cada uno de los momentos señalados deriva en la expulsión del niño o niña del sistema educativo y se retroalimenta siempre y cuando este niño vuelva a ingresar a otra institución

y no se tomen las medidas necesarias para que el o ella se sienta parte de un sistema. Salir de este círculo o desarrollar medidas efectivas es mucho más difícil que desarrollar medidas preventivas desde el inicio del proceso educativo. Trabajar con la incorporación de niños y niñas desertores es mucho más complejo que trabajar con aquellos que fueron dando señales que se tomaron en cuenta y recibieron la respuesta educativa correspondiente.

1. LAS EXPERIENCIAS INVESTIGADAS

Las instituciones educativas seleccionadas son aquellas que refieren tener un alto número de niños, niñas y adolescentes desertores así como un importante número de potenciales desertores que durante el año asistieron un promedio de diez clases por mes.

Para la realización de este estudio se conformaron equipos de investigación en cada una de las instituciones educativas de tal forma a garantizar la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad. Cada equipo estuvo integrado por la directora de cada escuela y tres docentes. Además se conformó un equipo integrado por la supervisora pedagógica y técnicas del Ministerio de Educación y Cultura.

Los casos expuestos representan la diversidad que se puede encontrar en una institución educativa y por sobre todo demuestra lo difícil que es instalar buenas prácticas en ellas.

EXPERIENCIA 1: ESCUELA CERRO PINTO

La Escuela Básica N° 857 Tte. Primero Vicente Amarilla es una institución de una zona rural de la ciudad de Carapeguá llamada Cerro Pinto. Es una institución pequeña que cuenta con todos los grados de Educación Escolar Básica desde el jardín hasta el noveno grado. La población total es de 211 alumnos y alumnas desde educación inicial hasta el último grado de educación básica.

Durante el año 2007 se trabajó con tres docentes de esta institución en la elaboración de estrategias de intervención a favor de la retención escolar. Este equipo de trabajo cambia totalmente al inicio de este nuevo momento de la experiencia, pues la propuesta se extiende a un trabajo con todos los ciclos del nivel básico, y además porque en la escuela se instala un nuevo equipo directivo.

Al iniciar el segundo momento de la experiencia al frente de la institución se encuentra una directora nueva que anteriormente fue docente quien demuestra compromiso

con la tarea propuesta. Ella forma parte activa del equipo de investigación que se ha conformado en la misma. Desde un principio toda la comunidad educativa estuvo al tanto del proceso a vivir, tanto docentes como padres y madres tenían conocimiento de la experiencia y en alguna medida estaban involucrados.

La aplicación de los primeros instrumentos permitió relevar que luego de las vacaciones de invierno algunos niños dejaron de asistir a la escuela y otros no se habían incorporado durante el año de la experiencia.

El equipo en un primer momento refiere *“que algunos problemas que afectan la asistencia de los alumnos a la escuela como falta de acompañamiento de las familias, padres que trabajan, problemas económicos, viaje al extranjero, bajo nivel de rendimiento, problemas familiares”*. Esto da cuenta que los docentes consideran que la principal causa de la deserción guarda relación con el niño o niña y/o su entorno familiar.

A partir del primer informe de relevamiento en entrevistas personales y grupales se analiza la situación de cada estudiante y se elabora el plan de acción. El trabajo se inicia con una visita al domicilio de cada uno de ellos en la que se conversa con los responsables y con el niño o niña y se identifican las posibles respuestas educativas que se pueden dar a cada uno/a.



Las visitas domiciliarias y las entrevistas familiares permitieron identificar las siguientes causas y desarrollar estrategias concretas.

Causas identificadas	Estrategias educativas desarrolladas
Trabajo infantil. Niños responsables de traer un pequeño ingreso para cubrir los gastos de alimentación diaria	incentivo pequeño: “los víveres” para aquellas familias cuyos hijos no asistían porque debían salir a trabajar para comprar los alimentos para el consumo diario.
Responsabilidades en el hogar. Niños y niñas que cuidan de sus hermanos. Sus hermanos van en un turno opuesto a la escuela	Traslado del niño a un horario similar al de los demás miembros de su familia.
Dificultades de aprendizaje	Identificación de las dificultades y desarrollo de cuadernillos de trabajo y evaluaciones adecuadas al proceso de aprendizaje.
Competencias no logradas en grados anteriores	Identificación de las competencias no logradas. Asistencia al turno opuesto para recibir clases de refuerzo en las áreas que necesitan mayor apoyo.

El primer elemento innovador en el caso de esta institución es el reconocimiento por parte de la escuela de su compromiso con la permanencia de los niños y niñas en las instituciones educativas. Este reconocimiento lleva a que los docentes de la institución inicien una conversación entre todos aquellos involucrados de manera directa y aquellos que participan de la experiencia de manera indirecta.

Durante el primer año de trabajo el proceso estuvo impulsado por la directora y una docente y se logró incorporar a tres niños desertores pero no quedó instalada en la institución una forma de abordaje diferente frente a la problemática. A partir del segundo año se incorporan nuevos actores que asumen un mayor compromiso aunque requieren de un permanente estímulo externo.

Otro de los elementos significativos de esta incipiente nueva práctica es el reconocimiento de la realidad de los niños y niñas. Generalmente los y las docentes conocen la realidad de sus alumnos y alumnas por comentarios y conversaciones que mantienen con los niños, niñas y adolescentes o con miembros de sus familias. Durante esta experiencia los educadores conocen la vida cotidiana de estos niños pues visitan sus hogares, lo cual le permita otra mirada. Esto posibilita que ellos y ellas sientan que conocen la realidad de

sus alumnos más profundamente y se sienten comprometidos con crear las condiciones necesarias para que los niños y niñas asistan con frecuencia a la institución.

Un pequeño apoyo externo como señal de que la escuela está interesada en que el niño asista a la escuela y que la escuela cumple su palabra. La entrega de víveres a las familias si bien generó en sus inicios algunas dificultades con algunas familias luego, de una conversación con el resto de la comunidad educativa se soluciona. La directora asume el compromiso de desarrollar un proyecto de comedor escolar que permita que todos los niños y niñas de la institución reciban merienda y almuerzo en el año 2009. Por de pronto inicia un proceso de mejora de la cocina de la escuela a fin de poder llevar a cabo el proyecto el año próximo. Los docentes refieren que aquellos niños y niñas que recibieron los víveres “están mas contentos, se sintieron felices”. También pueden notar que “los compañeros y compañeras están pendientes de la asistencia y rendimiento de los niños y niñas”.

El desarrollo de adecuaciones curriculares y evaluativos así como la elaboración de cuadernillos de trabajo acordes a las dificultades puntuales de cada niño representa para el niño o adolescente un reconocimiento como sujeto. La oferta se adecua a la demanda concreta. Esta estrategia consiste en identificar las habilidades y las dificultades académicas de los niños, niñas y adolescentes y generar condiciones de apoyo específico a fin de que la experiencia de aprendizaje se constituya en una experiencia satisfactoria para cada estudiante.

Las docentes involucradas en este tipo de estrategias reconocen que “en general todos los niños y niñas a los que se les está haciendo el seguimiento para asistir con regularidad a la escuela lo están haciendo a partir del trabajo realizado”. Ellas perciben que su trabajo da resultados y se sienten comprometidos con la tarea.

Finalmente y partir de lo realizado reconocen que el principal cambio es “el clima agradable en la escuela”. Por lo que la principal innovación educativa es el cambio en la relación docente alumno. El transito que se da en una escuela de centrar las explicaciones del abandono escolar en el contexto familiar y comunitario a reconocer que una de las posibles razones son las respuestas educativas que desde la escuela se brindan, es un proceso lento que se va gestando en la medida que los docentes desarrollan acciones que dan resultados efectivos logrando que los niños permanezcan y concluyan sus estudios a pesar de la situación de adversidad en la que viven.

En el caso de esta institución en particular identificaban como causas centrales la pobreza de las familias, por lo que las respuestas eran entrega de útiles, comprar la me-

rienda a los niños que venían sin comer, entrega de uniformes, conseguir un padrino o madrina que solventara los gastos. Lo cual demuestra que la explicación es absolutamente económica. A pesar de ello los niños al siguiente año presentaban las mismas dificultades. Esta situación les llevó a reflexionar que la deserción está asociada a otras razones. Frente a este análisis reconocen que las respuestas aisladas no tienen el mismo efecto que las respuestas coordinadas. Posteriormente articulan estas acciones puntuales a un seguimiento. Es así como además de este tipo de ayudas plantean otras respuestas como las adecuaciones curriculares, las adecuaciones evaluativas, las clases de refuerzo y el vínculo a la vida cotidiana. Este abordaje integral es lo que les permite comprender que las medidas que se debe tomar deben partir de un análisis y requieren de seguimiento constante.

El trabajo realizado permite la reincorporación de los niños y niñas o el mantenimiento de aquellos que tenían una asistencia irregular. Cabe señalar que en algunos casos el nivel de rendimiento mejoró, lo cual permitió la promoción al siguiente grado, mientras que en otros no se logró incidir en este aspecto por lo que el niño o niña tiene materias pendientes a rendir a principios del año siguiente. Esta situación es una muestra de que los procesos no son similares: cada niño o niña es caso particular que requiere de un acompañamiento concreto.

Aunque se viene trabajando en el tema desde hace varios meses no se logra posicionar un compromiso total en las instituciones. No todos los docentes se comprometen de la misma forma. En este caso particular la directora es la persona que impulsa el compromiso de sus compañeros y compañeras. Sin su aliento cotidiano llevar a cabo este tipo de procesos sería difícil. Es por ello que una de las dificultades sentidas es la que se puede constatar en la siguiente transcripción: *“En realidad los docentes se ocupan de la deserción en forma muy aislada, en algunos casos se llega a compartir entre compañeros, con el equipo directivo con los padres afectados, pero resulta una situación no tan fácil en la hora de seguir el proceso de la reinserción...”*.

EXPERIENCIA 2: ESCUELA CALIXTRO

La Escuela Básica Nº 464 Atanacio J. González es una escuela rural asentada en la Compañía Calixtro que dista 4 kilómetros de la ciudad de Carapeguá. Es una escuela área pues a ella se encuentran asociadas cinco escuelas. Cuenta con 32 docentes y 148 alumnos y alumnas. Por ser una escuela área cuenta con un importante número de técnicas que realizan el acompañamiento pedagógico a los alumnos y alumnas de esta institución así como de las instituciones asociadas.

Cuentan con una directora que asumió el cargo hace dos años, quien anteriormente se desempeñaba como vicedirectora. El cuerpo docente es bastante numeroso y un importante número formó parte del equipo de investigación de este estudio. Es una institución educativa muy activa que requiere de un constante estímulo para la tarea.

En las entrevistas grupales y a través de los diferentes instrumentos se identificaron siete niños que no estaban asistiendo a la escuela. También se describieron las acciones realizadas hasta el momento y los resultados obtenidos. El equipo reconoce que aun no se lograron reincorporar a la institución a ninguno de los niños y niñas. Frente esta situación cada docente miembro del equipo se hace cargo de manera directa de uno o dos de ellos y a partir de ese hecho se identifican las causas y las posibles respuestas educativas.



Causas identificadas	Estrategias educativas desarrolladas
Familias en situación de pobreza	Entrega de uniforme y útiles. Canasta familiar.
Desinterés familiar en la educación de los niños/as Migración familiar	Sensibilización a los padres y madres a través de conversaciones frecuentes. Concienciación sobre el derecho a la educación y los beneficios de la certificación.
Trabajo infantil. Niñas en situación de criadazgo	Sensibilización al empleador para organizar el horario de trabajo. Concienciación sobre el derecho a la educación.
Accesibilidad	Flexibilización del horario escolar. Adecuación del programa de estudio. Educación a distancia.
Dificultades de aprendizaje	Identificación de las dificultades y desarrollo de cuadernillos de trabajo y evaluaciones adecuadas al proceso de aprendizaje. Sensibilización de los docentes catedráticos para que acompañen el proceso de reincorporación.
Competencias no logradas en grados anteriores	Identificación de las competencias no logradas. Asistencia al turno opuesto para recibir clases de refuerzo en las áreas que necesitan mayor apoyo.
Desinterés del alumno	Generalmente las demás situaciones están asociadas a la actitud del alumno. Frente a ello las docentes desarrollan un conjunto de estrategias motivadoras que permitan darle sentido a la permanencia en las escuelas.

A partir de ello se elabora un plan de acción que se inicia con una visita al domicilio de cada uno de los niños y niñas. Esto permite que los docentes conozcan en terreno la realidad de cada uno de los estudiantes y revisen su práctica educativa. Una de las docentes refiere *“la visita me hizo pensar en qué le estoy enseñando y para que le va a servir todo lo que le doy en la escuela”*.

Entre las respuestas educativas desarrolladas se encuentran los cuadernillos de trabajo, la flexibilización del programa o adecuaciones curriculares y la motivación. El cuadernillo de trabajo es una herramienta que permite brindar propuestas de ejercitación que se constituyen en un refuerzo al proceso vivido en clase. Además, como es un cuadernillo que se lleva a la casa, es un medio para dar participación a los padres y madres del proceso educativo de su hijo. Estos cuadernillos se elaboran teniendo en cuenta los objetivos no logrados el alumno/a.

La flexibilización del programa de estudio se sustenta en la selección de las competencias básicas del grado en el que el niño/a se encuentra y que requiere lograr para ser promovido al grado inmediato superior. Esta flexibilización se traduce en adecuaciones programáticas y evaluativas. También está la motivación; esta estrategia abarca el apoyo permanente en sus tareas académicas, las conversaciones cotidianas y el apoyo afectivo.

A partir del análisis de las causas y el desarrollo de las respuestas educativas las docentes investigadoras inician un proceso de cambio respecto al concepto de deserción escolar y por sobre todo un análisis en los factores intervinientes. En un principio los factores identificados fueron exógenos, altamente relacionados con la situación de pobreza y por tanto *“no se planteaban estrategias para la superación del problema”, “había desinterés por parte de los docentes y directivos, no se buscaban estrategias para reincorporar a los alumnos desertores”*. La experiencia de trabajo permite un cambio de visión y una revisión de la misión de la institución educativa. Los docentes *“asumimos el compromiso de reincorporar a los niños y niñas al sistema. Buscamos estrategias que propicien su interés por permanecer dentro del sistema educativo”*.

En este caso se puede ver que el centro de la transformación está en el cambio de mirada del rol de la escuela frente a la deserción. Las docentes entienden que es desde la escuela desde donde se deben generar acciones para que los niños, niñas deseen asistir y que los padres se sientan comprometidos a enviar a sus hijos/as a las instituciones educativas. Este cambio de mirada es percibido por los alumnos y alumnas quienes reconocen el desarrollo de las diferentes respuestas educativas y esto los motiva a asistir a la institución. Los *“niños sienten que no ocupamos de ellos”, “se sienten importantes”, “siente nuestro mejor trato”*. *“De alguna forma se puede decir que los niños pasan a ser sujetos de aprendizaje”*.

Así mismo las docentes perciben que ellas se hacen cargo de una situación que les compete. Comprenden que la deserción es un problema de la escuela y por tanto desde ella es importante generar respuestas adecuadas. Al decir de ellas *“la escuela se hace cargo*

del problema, la deserción es un problema de todos". La deserción pasa de ser "culpa de los padres" a "responsabilidad de la escuela". El camino que siguieron para transitar de una mirada centrada en lo exógeno a una mirada centrada en lo endógeno fue la práctica educativa. La principal herramienta con la que se cuenta para modificar la práctica es la práctica educativa misma.

El resultado de este trabajo fue la asistencia regular a clases. En lo que se refiere al rendimiento la mayoría logra concluir el año con un buen rendimiento, sólo dos de los casos abordados dejaron materias pendientes de aprobación durante el año 2009.

EXPERIENCIA 3: ESCUELA CAAZAPÁ

La Escuela Básica N° 1576 Teniente Manuel Cabello es una escuela rural de la compañía Caazapá ubicada a 3 kilómetros de la ciudad de Carapeguá. Funciona con la modalidad Hispano Hablante en Educación Inicial, Educación Escolar Básica en el turno mañana primero, segundo y tercer ciclos y en el turno tarde E. I., 1° Y 2° ciclos, dispone de con nueve aulas pedagógicas y un extenso espacio donde se recrean los alumnos/as.



Cuenta con 29 alumnos en E. I., 65 alumnos en el primer ciclo, 52 alumnos en el segundo ciclo, 43 alumnos en el tercer ciclo en ambos turnos, haciendo un total de 189 alumnos en la institución. El cuerpo directivo y docente está compuesto por 12 profesores en E. I. E.E.B. primero y segundo ciclos, 17 profesores en el tercer ciclo, haciendo un total de 28 profesores en la institución.

Al frente de la misma se encuentra una directora con un año de antigüedad en el cargo; la misma ya formaba parte de cuerpo docente de esta institución. Durante el año 2007 la escuela sorteó serias dificultades vinculadas al cambio de dirección. Actualmente cuenta con un cuerpo docente con mayor cohesión, lo que facilita la tarea educativa. La aplicación de los primeros instrumentos permitió identificar diez niños desertores y potenciales desertores. Se pudo trabajar con ocho de ellos, los dos restantes, a pesar de todos los esfuerzos realizados, no quisieron reincorporarse al sistema educativo.

Causas identificadas	Estrategias educativas desarrolladas
Familias en situación de pobreza	Entrega de uniforme y útiles. Canasta familiar.
Desinterés familiar en la educación de los niños/as	Sensibilización a los padres y madres a través de conversaciones frecuentes. Concienciación sobre el derecho a la educación y los beneficios de la certificación.
Dificultades de aprendizaje	Identificación de las dificultades y desarrollo de cuadernillos de trabajo y evaluaciones adecuadas al proceso de aprendizaje. Sensibilización de los docentes catedráticos para que acompañen el proceso de reincorporación.
Competencias no logradas en grados anteriores	Identificación de las competencias no logradas. Asistencia al turno opuesto para recibir clases de refuerzo en las áreas que necesitan mayor apoyo.
Desinterés del alumno	Generalmente las demás situaciones están asociadas a la actitud del alumno. Frente a ello las docentes desarrollan un conjunto de estrategias motivadoras que permitan darle sentido a la permanencia en la escuela.

Al igual que los demás casos expuestos este equipo ha trabajado con cuadernillos de trabajo y materiales didácticos que posibiliten el afianzamiento de determinados contenidos. La particularidad de esta experiencia es que cuentan con una persona que realiza un apoyo externo, lo cual facilita la tarea de la docente de aula. También llevan

tareas a la casa con ejercicios de matemática y comunicación para seguir fijando determinados contenidos. Este equipo también ha desarrollado adecuaciones curriculares priorizando las competencias básicas.

A pesar del trabajo realizado con este equipo de trabajo no se logra dar un cambio significativo en su mirada de lo exógeno a lo endógeno, aunque se dan pasos. Esta situación amerita reflexionar que en contextos de extrema pobreza y vinculados a problemas de aprendizaje severos se requiere de un abordaje de mayor complejidad que desde esta escuela sería difícil de implementar.

Este caso permite reconocer que para atender de cuestiones ligadas a la deserción se necesita un acercamiento integral pero además se requiere de un cuerpo docente con una formación particular, pues es algunas ocasiones los niños y niñas requieren de estrategias de mayor complejidad que las que se pudieron proveer a lo largo de la experiencia.



EXPERIENCIA 4: ESCUELA ESPARTILLAR

La Escuela Básica N° 3324 Don Camilo Sosa Castillo es una escuela rural ubicada a 7 kilómetros de la ciudad de Carapeguá. Es una escuela pequeña con un grupo de aproximadamente 10 alumnos por aula.

Al frente de esta institución se encuentra una directora comprometida con el trabajo docente en esta comunidad, pero que se encuentra en proceso de jubilación.

De acuerdo a los datos recabados se identifican seis estudiantes en situación de deserción de los cuales sólo dos logran reincorporarse al sistema educativo. Estos casos se ubican en el tercer ciclo de educación escolar básica. Este ciclo se caracteriza por tener un cuerpo docente que permanece en la institución por tiempo parcial, lo cual se constituye en una dificultad pues es muy difícil que los mismos acompañen las propuestas educativas propuestas.

Causas identificadas	Estrategias educativas desarrolladas
Desinterés familiar	Sensibilización familias a través de visitas. Entrega de incentivos como la canasta básica, uniformes, pago de matrículas.
Desinterés del alumno	Flexibilización del tiempo escolar. Adecuaciones curriculares. Educación a distancia: realización de tareas en sus casas a través de cuadernillos de trabajo.
Poca afectividad por parte de los docentes	Sensibilización del cuerpo docente: Involucramiento de los docentes en encuentros de discusión sobre deserción escolar.

Este trabajo se realiza con los dos niños y niñas que fue posible incluir nuevamente al sistema. En los demás casos las respuestas desarrolladas no fueron suficientes pues algunos casos no fueron encontrados ya que los niños se mudaron o ya no desean volver a la institución.

Esta es una de las experiencias liderada por pocas personas lo cual limita el alcance del trabajo, pero no se constituye en una razón de abandono de estrategias. Es una muestra de que una persona puede llevar a cabo estrategias de retención escolar y lograr efectos positivos. Una niño, niña o adolescente que permanezca en el sistema educativo es

importante y la inversión en un agente educativo que desarrolle estrategias es significativo ya que a mediano o largo plazo se logran los objetivos. La deconstrucción de prácticas educativas excluyentes no tienen un tiempo definido por lo que un esfuerzo sostenido para la construcción de nuevas prácticas es importante. En este caso el apoyo de la dirección fue un elemento central pues el involucramiento de la directora posibilitó el logro de lo propuesto.

En el caso de esta institución el cambio de mirada se dio pero no se extendió a toda la comunidad educativa pues el esfuerzo estuvo concentrado en la reincorporación de los niños. El cambio se dio a partir de la implementación de las estrategias. El desarrollo de las mismas posibilitó el compromiso de dos agentes educativos y con esto se logró el objetivo propuesto.

EXPERIENCIA 5: COLEGIO MARISCAL ESTIGARRIBIA

El Colegio Nacional E. M. D. “Mariscal José Félix Estigarribia” está situado en el centro de la ciudad de Carapeguá que dista unos 84 kilómetros de Asunción, capital de Paraguay. Es una institución con larga trayectoria educativa a la que asisten jóvenes de distintos lugares del distrito e incluso del departamento. Actualmente cuenta con 813 alumnos y alumnas que asisten en diferentes turnos (mañana, tarde o noche).

Al frente de la misma se encuentra un director que anteriormente fue docente de esta institución, cargo que asumió hace unos meses luego de un año de intervención. Cuenta con 112 docentes quienes tienen cargos pedagógicos y administrativos.

Durante el año 2007 se trabajó con esta institución y se logró un trabajo interesante pues se logró reincorporar 15 estudiantes a través del desarrollo de varias estrategias educativas vinculadas con lo pedagógico y lo psicológico. El grupo que lideró el proceso durante el primer año se desarticula ante el cambio de director pero a pesar de ello una de las personas que desarrolló la experiencia mantiene las estrategias. La misma trabajó durante estos meses pues tiene un interés particular en este tipo de experiencias. Ella se desempeña como responsable del área de informática. Desde ese espacio y con la colaboración de otras docentes esta profesional realizó el relevamiento y seguimiento de los casos identificados.

Causas identificadas	Estrategia educativas desarrolladas
Desinterés de los docentes	Sensibilización a través de encuentros de trabajo.
Desarticulación del cuerpo docente	Reuniones para promover el trabajo de grupo.
Desvalorización de los padres de lo educativo Problemas económicos	Visitas domiciliarias.
Desinterés de los estudiantes	Tareas a través del uso de las tecnología. Seguimiento diario de la situación del estudiante. Adecuaciones curriculares. Adecuaciones evaluativas. Flexibilización de las exigencias académicas.

En el caso de esta institución las adecuaciones curriculares fueron similares a la de los demás casos es decir poner énfasis en las competencias básicas, los cuadernillos de trabajo. Una particularidad es el desarrollo de determinados contenidos a través de uso de la computadora. En lo que se refiere a adecuaciones evaluativas se elaboraron exámenes teniendo en cuenta los contenidos desarrollados y la duplicación de calificaciones para cubrir el trimestre que no asistieron a las clases previo acuerdo con las autoridades del ministerio y demostrando el cumplimiento de las competencias básicas del nivel.

La innovación educativa en este caso es el acompañamiento personal a los niños, niñas o adolescentes desertores y la importancia que tiene el contar por lo menos con un agente educativo que se ocupe de casos como estos. Si bien el ideal es que la retención escolar sea un proyecto institucional la presencia de un agente educativo permite el desarrollo de respuestas educativas eficaces. Niños, niñas y adolescentes desertores necesitan que alguien les impulse para concluir sus estudios, que visualice las señales y que lo acompañe diariamente en el proceso de reincorporación.

EXPERIENCIA 6: ESCUELA MONSEÑOR ACHA

La Escuela Básica 705 Monseñor Acha es una institución ubicada en el centro de la ciudad de Carapeguá, es una escuela área por lo que varias escuelas están asociadas a ella. Cuenta con un importante número de alumnos provenientes de diferentes zonas del distrito, componiendo una población muy heterogénea.

Al frente de la misma se encuentra una directora muy dinámica, quien se desempeña como tal desde hace varios años. Cuenta con un equipo de docentes activo que lleva adelante las diferentes propuestas gestionadas desde la dirección.

El grupo de padres y madres así como la comunidad en general apoya las diferentes acciones que se van desarrollando desde la escuela. Este apoyo se da a través de donación de dinero, dedicación de tiempo, donación de víveres, etc. Gracias a la donación de alimentos recibida por el proyecto presentado a las hermanas redentoristas pudieron reforzar la merienda que dan a los niños así como algunos víveres para aquellas familias que lo necesitan.

A partir de la revisión de la documentación se identificaron 12 niños y niñas que habían abandonado la escuela. Entre las razones que desde el punto de vista del equipo explican la deserción de los mismos se encuentran: problemas familiares, consumo de drogas, migración, desinterés de los padres/madres respecto al proceso educativo de sus hijos, abuso sexual, trabajo infantil.

Causas identificadas	Estrategias educativas desarrolladas
Problemas familiares (padres que no atienden a sus hijos, abandono, migración)	Conversación con el padre, madre o encargado/a. Denuncia ante la Consejería de la Niñez y la Adolescencia (CODENI) en los casos que lo requieran. Charlas y acompañamiento a los niños que están sin sus padres.
Abuso sexual	Conversación con el padre, madre o encargado/a. Denuncia ante la Consejería de la Niñez y la Adolescencia (CODENI) en los casos que lo requieran.
Migración de los padres por motivo de trabajo	Conversación con el encargado. Ajuste de horario frente a las dificultades.
Problemas económicos	Merienda escolar con ayuda de padrinos y amigos benefactores y la canasta familiar.
Desinterés en seguir estudios del niño/a o adolescente	Reencauzar los intereses de los niños con ayuda psicológica y con charlas.

Con el desarrollo de estas estrategias se logra la reincorporación de ocho niños/as desertores y cinco posibles desertores que requieren de un seguimiento permanente por parte del equipo. El efecto de las respuestas desarrolladas se logra notar rápidamente pues los niños y niñas asisten con frecuencia, desarrollan las actividades propuestas y logran sentirse parte del sistema educativo nuevamente.

La innovación de esta experiencia se puede notar en el involucramiento de la comunidad en las respuestas educativas. La comunidad asume un compromiso con la inclusión de los niños y niñas.

En esta institución también se pudo constatar que la suma de respuestas educativas acordes a la problemática que se presente da mejores resultados pues se articulan positivamente diferentes respuestas. Esto no siempre se puede lograr pero es posible siempre y cuando el cuerpo docente asuma como compromiso institucional la reincorporación y permanencia de los estudiantes.

2. CONCLUSIONES: EL CÍRCULO DE LA INCLUSIÓN

Los casos descritos permiten visualizar que el círculo de la exclusión puede ser sustituido lentamente por un círculo de la inclusión. Esta sustitución se da de manera paulatina e inestable pues está sostenida por personas, docentes comprometidas con la educación de los niños y niñas.

Partiendo del círculo de la exclusión y teniendo en cuenta los casos expuestos se describe a continuación las características el círculo de la inclusión. Este círculo se va construyendo a partir del desarrollo de respuestas educativas adecuadas, resultantes del análisis de los diferentes casos identificados los cuales pueden ser organizados en tres categorías.



CUADRO 2: RESPUESTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS Y EJECUTADAS

Factores Endógenos	
Estructurales	Desde la institución educativa se promueven acciones en respuesta a las necesidades específicas. Concretamente se desarrolla un proyecto con ayuda de una congregación religiosa de las hermanas redentoristas que consiste en una entrega de viveres a las familias. Se constituye en un incentivo para los niños/as y adolescentes y en un apoyo para las familias a fin de que los alumnos/as vinculados al proceso de investigación no tengan necesidad de salir a trabajar o por lo menos reduzcan sus responsabilidades. Esta estrategia es desarrollada por cuatro instituciones educativas en algunos casos con mejores resultados que en otras, como se puede constatar en la descripción de los casos. A modo de ejemplo en el caso 3 las docentes refieren percibir cambios desde los niños y sus familias a partir de la entrega del pequeño aporte en especies a la canasta familiar.
Político organizativos	Los docentes desarrollan propuestas educativas: adecuaciones curriculares, adecuaciones evaluativas que permiten que los niños concluyan sus estudios. Los docentes asumen un acompañamiento cercano a los casos identificados a fin de dar respuestas concretas a necesidades específicas. Los docentes conforman equipos de trabajo en cada una de las escuelas. Estos equipos se constituyen en espacios de reflexión y creación colectiva. Se identifica la red interna que puede servir de soporte para el desarrollo de estrategias pedagógicas. Las estrategias desarrolladas por todas las instituciones se ubican en esta categoría. Todas las escuelas asumen el desarrollo de estrategias educativas a favor de la retención escolar.
Culturales	Los docentes asumen un rol frente a la problemática, cambian su manera de relacionarse con los niños y niñas. Los directivos y docentes comprenden que la escuela tiene una responsabilidad frente a los procesos de deserción lo cual les compromete en la elaboración y ejecución de estrategias para la reincorporación de los mismos. Los docentes se acercan a la realidad de los niños, niñas y adolescentes, toman conocimiento de ella. Los equipos de trabajo dieron un salto cualitativo en el desarrollo de este tipo de estrategias en algunas instituciones educativas. Principalmente en los casos 1 y 2 se asume una actitud diferente frente a la problemática de la deserción. Un grupo de docentes asume un compromiso con la permanencia de los alumnos/as en la institución educativa.

Se considera más apropiado hablar de inclusión educativa pues la palabra deserción de una u otra forma victimiza al niño y su familia e invisibiliza la responsabilidad del sistema. Por otro lado la palabra permanencia no es suficiente pues no sólo se pretende

que el niño, niña y/o adolescente permanezca en la institución sino que se sienta parte de ella, se sienta sujeto de aprendizaje, se sienta respetado en sus derechos.

• Conocer la realidad de los niños, niñas y adolescentes

Tomar conocimiento en el propio terreno, ir al encuentro de la información es un aspecto muy importante porque permite obtener información de primera mano, se conoce el contexto familiar y su vida cotidiana; de esa forma se amplía la visión de las situaciones que pudieran atravesar los niños, niñas y adolescentes. Se pudo constatar que no es lo mismo recibir la información de la familia o del niño o niña en la escuela que tomar conocimiento de ella en el hogar de cada uno. El docente en este contexto tiene la oportunidad de acceder a otro tipo de información y por sobre todo “sentir” la realidad y desde allí definir su práctica educativa.

Los niños y sus familias perciben que a la institución educativa “le importa”, tienen interés en que los niños y niñas acudan a la misma y vivencien un proceso de aprendizaje significativo. Esto manifestaron madres y padres de la Escuela Calixtro, quienes pudieron “sentir el compromiso de todos con la educación de mi hijo” (madre Escuela Calixtro).

Una maestra de la escuela Calixtro refiere que el “visitar la casa de mi alumna me hizo pensar en la validez de lo que enseño”.

• Reconocimiento de las características particulares

Los y las docentes al tomar conocimiento de la realidad de los niños y niñas reconocen las características particulares de cada uno y cada una. Va dejando de lado “las etiquetas” que justifican determinadas situaciones y pasa a reconocerlos como sujetos con necesidades específicas que requieren respuestas educativas acordes a esta realidad.

Los niños y niñas no son vistos como “pobres”, “abandonados”, “desinteresados”, “hijos de padres inconcientes” sino como niños, niñas y adolescentes que necesitan de un acompañamiento particular, un seguimiento permanente y contexto de aprendizaje motivador.

La directora de la escuela de Cerro Pinto: “visitando la casa de mi alumno supe que no venía porque tenía que cuidar de su hermano que venía en el turno opuesto y allí me di cuenta que era fácil la solución, le tenía que poner a los dos en el mismo turno. Probamos de cambiarlo y funcionó”.

• Visibilización de las señales

La institución educativa asume una actitud preventiva como consecuencia del reconocimiento de las necesidades específicas. Está alerta a las señales que el niño, niña o adolescente va dando, indicando su posible salida. Frente a esto docentes y directivos van desarrollando acciones preventivas que favorecen la permanencia en las instituciones entregando herramientas necesarias para la vida las cuales propician un aprendizaje significativo y por sobre todo permiten que el niño y su familia sientan que tienen un lugar en la escuela.

Las docentes de la escuela Monseñor Acha afirman: *“Ahora miramos que niños faltan y averiguamos porque no vienen y enseguida le hacemos el seguimiento para asegurarnos de que no falten, esto ayuda a que no abandonen la escuela”*.

Una profesora de la escuela de Caazapá comenta: *“Y siempre converso con mis alumnos, les pregunto de su cosas, así puedo encontrar soluciones antes de que sea demasiado tarde”*.

• Exigencias contextualizadas

El reconocimiento de las señales permite que el sistema educativo adecue sus exigencias, que desarrolle adecuaciones curriculares y evaluativas acordes a las características del niño, niña o adolescente y sus familias.

Para la definición de las exigencias se parte del sujeto de aprendizaje y no planta imposiciones institucionales injustificadas. La escuela va generando un clima escolar agradable, amigable, atractivo para los niños, niñas y adolescentes porque las respuestas educativas son inclusivas.

Una profesora de la Escuela Calixtro refiere: *“Y miro sus tareas, veo en qué se equivoca y le digo que venga en el turno opuesto o le doy otras tareas en un cuadernillo de trabajo, así me manejo(...)Apenas bajan su rendimiento ellos ya quieren dejar por eso le acompaño de cerca y mejora”*.

La directora de la Escuela Calixtro afirma: *“Tenemos una alumna que tuvo su bebe, todas dijimos que somos como sus mamás mientras ella estudia. Nosotras hacemos rifas para comprarle leche o juntamos ropas(...)Pensamos que así la impulsamos a que termine su estudio”*.

• Respuestas coordinadas

Muchas de las instituciones desarrollan diferentes proyectos para atender las necesidades específicas pero estos no reciben el seguimiento requerido o no va acompañado de una práctica educativa coherente.

Si los proyectos asistenciales: vaso de leche, uniforme, víveres, no se insertan dentro de un clima escolar inclusivo, dentro de una dinámica escolar coherente con este tipo de intervenciones, el resultado esperado no se dará, se constituirá en una medida paliativa y no en la respuesta educativa requerida.

La directora de la Escuela Cerro Pinto dice: *“Nosotras tenemos padrinos pero eso no es suficiente, tenemos que cambiar todo a la vez, una cosa por vez no da efecto”*.

La directora de la Escuela Monseñor Acha refiere: *“Siempre dimos merienda pero si la profesora del grado no le trata bien no funciona, igual el chico quiere dejar, entonces tenemos que trabajar con las profesoras que tienen este tipo de casos”*.

• Mejor rendimiento y asistencia

Si se van tomando las medidas propuestas más arriba no se presentarán síntomas negativos sino por el contrario el niño, niña y adolescentes asumirá un compromiso con su proceso de aprendizaje. Tanto ellos como sus familias sienten que el desarrollo integral es un compromiso de todos y desde esta mirada cada uno tiene una responsabilidad que asumir.

La respuesta es entonces un buen rendimiento y una asistencia frecuente reconocida por cada uno de los que forman parte de la experiencia que se está llevando a cabo desde las instituciones educativas.

Durante un encuentro de evaluación de la experiencia las directoras y maestras refieren: *“sin seguimiento nada funciona”, “no tenemos que dejarles un día”, “mi alumno si no estoy encima baja su rendimiento”*.

• Sujeto de derecho, contexto inclusivo

El siguiente punto de este círculo es la inclusión escolar. Niños, niñas y adolescentes se sienten parte del sistema educativo, de la comunidad educativa. La escuela es un lugar

que reconoce sus características particulares, que va construyendo respuestas educativas heterogéneas acordes con las necesidades educativas que se van presentando. Se constituyen en instituciones que imparten una educación de calidad.

En uno de los encuentros de trabajo las maestras conversan sobre las estrategias desarrolladas y concluyen afirmando: *“Los niños saben que estamos luchando por su derecho, le decimos a su familia”*.

3. LECCIONES APRENDIDAS

Entre las principales lecciones aprendidas se ubica el reconocimiento del niño, niña o adolescente como sujeto con necesidades e intereses. Si los y las docentes no se toman el tiempo de conocer a sus alumnos y alumnas utilizando diferentes estrategias será muy difícil lograr que ellos permanezcan en la institución educativa.

Este punto se relaciona directamente con la siguiente lección aprendida, respuestas educativas contextualizadas. Cada niño, niña o adolescente tiene un ritmo de aprendizaje, tiene una realidad que requiere una respuesta adecuada. Si esa respuesta adecuada no se construye a partir de cada uno y se siguen dando respuestas homogéneas y estandarizadas la problemática de la deserción escolar en contextos de pobreza irá en aumento.

Para lograr atender problemáticas como la deserción es ideal tener una comunidad educativa comprometida, pero también es posible desencadenar cambios con personas, docentes, con ganas de hacer algo. Sin lugar a duda los cambios no serán de la misma magnitud pero se dan. Con esto se quiere decir que un agente educativo puede desencadenar transformaciones, por lo que vale la pena invertir en personas y también en procesos institucionales. Evidentemente los resultados no serán los mismos.

El valor de la afectividad, el seguimiento cotidiano a través de contactos permanentes es otro elemento central. La deserción es una señal de exclusión del sistema a un importante número de niños, niñas y adolescentes. El que una persona del sistema le manifieste su interés en él y en su proceso educativo puede desencadenar importantes cambios.

Se reconocen de manera particular algunas acciones que podrían asegurar el desarrollo de una oferta educativa de calidad:

- **Generar mecanismos que favorezcan el compromiso del equipo**

Para desarrollar experiencias de atención a la deserción escolar es importante contar con un equipo de trabajo comprometido en cada institución. Es ideal que la prevención de la deserción o que la culminación de los estudios sea un compromiso asumido por toda la comunidad educativa.

- **Utilizar los datos recabados para la toma de decisiones**

Las instituciones educativas diariamente acumulan gran cantidad de información que no es procesada ni utilizada para la toma de decisiones. El registro de asistencia, los exámenes, las reuniones con los padres, las reuniones entre docentes brindan gran cantidad de información que se subutiliza. Sería muy importante valorar el trabajo y utilizar la información recabada diariamente para pensar en estrategias de atención individuales y generales.

- **Pasar de la homogeneización a la atención de la diversidad**

Las escuelas deben entenderse como espacios que administran diversidad, por tanto deberían ser instituciones inclusivas. Esto requiere sistemas educativos inclusivos, lo cual implica apertura y flexibilidad de parte de todos los actores involucrados sin descuidar la calidad de los procesos educativos.

- **Flexibilización y adecuación curricular**

Las adecuaciones curriculares son una respuesta central para lograr la reincorporación de los niños, niñas y adolescentes pues con ello se sienten reconocidos y pueden percibir que el sistema educativo puede desarrollar propuestas formativas acordes a sus necesidades e intereses.

- **Sistema evaluativo coherente con el proceso de aprendizaje**

Los resultados obtenidos en los procesos evaluativos son experiencias que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de reincorporación de un niño, niña o adolescente. Revisar los métodos de evaluación y adecuarlos al proceso de aprendizaje es una respuesta educativa de alto valor ante situaciones de deserción o de posible deserción escolar.

• **Articulación de respuestas a necesidades y consistencia en las mismas**

El desarrollo de propuestas educativas articuladas y resultantes de un proceso de reflexión institucional se constituyen en una estrategia altamente significativa. Respuestas aisladas si bien son útiles y significativas no dan resultados tan claros y perdurables como aquellos que integran varias alternativas.

• **Espacios de capacitación y reflexión-acción sobre la práctica docente**

La concreción de espacios de reflexión institucional permite intercambiar las estrategias educativas que se van implementando. Este intercambio favorece la reflexión y la transformación de la práctica. En la medida que no se habiliten espacios de análisis a nivel institucional es mucho más difícil transformar la práctica y propiciar la vigencia de contextos educativos inclusivos.

• **Comunidad educativa informada y sensibilizada**

El entender que la deserción escolar es una situación que resulta de la ausencia de respuestas educativas inclusivas es una mirada que sostiene los procesos de reincorporación de niños, niñas y adolescentes. Una comunidad educativa sensibilizada es una realidad que asegura que en ese contexto escolar se desarrollaran propuestas inclusivas y eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

ELÍAS, R. (2007). *La deserción escolar en Paraguay*. Material no publicado.

OEA –IIPE (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Informe Paraguay*.

CONDE, S. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Caso México*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, (2003). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Documento Base del Proyecto*.

SCHUTTER, A. de (1980). *Investigación participativa*. Editorial. Crefal. Pátzcuaro. Citado en *Técnicas de investigación*. Galindo Cáceres, Jesús, Coordinador. Editorial Addison Wesley Longman. México. 1999.



Daniela Eroles y Carolina Hirmas (compiladoras)

LECCIONES APRENDIDAS SOBRE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

A continuación presentamos un conjunto de lecciones aprendidas y recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas que emergen del análisis transversal y comparado de las investigaciones desarrolladas durante el año 2008 y de la reflexión conjunta realizada por los investigadores y educadores participantes, reunidos en un taller de intercambio en la sede de OREALC/UNESCO, en Chile, en el mes de junio de 2009.

Este análisis comparado se ha realizado con una mirada de conjunto, que trasciende la singularidad de cada una de las experiencias investigadas. Su fin es ser un aporte para la toma de decisiones a nivel de escuelas y comunidades; gobiernos locales; Estados Nacionales y relevar también el rol de los organismos internacionales en este ámbito de la segunda oportunidad. Las transformaciones que aseguren la plena inclusión y una educación de igual calidad para todos a lo largo de la vida, requieren del compromiso de todos los actores desde sus particulares espacios de acción e injerencia pública.

Nuestra aspiración es que las experiencias educativas de segunda oportunidad, como las que se han investigado, dejen de ser la excepción que confirma la regla y que abran caminos y aporten insumos para el desarrollo de experiencias educativas y políticas públicas que aseguren la continuidad de los trayectos formativos de todas las personas, pertinentes a sus características sociales, culturales y situaciones de vida.

I. LECCIONES APRENDIDAS SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE DESERCIÓN ESCOLAR

1. La interrupción de la trayectoria educativa es un fenómeno complejo y multicausal que requiere partir de una comprensión sistémica y profunda de este fenómeno.

Los reportes de las experiencias investigadas y de los relatos de los estudiantes, ponen de manifiesto que las causas que originan la interrupción de las trayectorias educativas están relacionadas con factores internos a los sistemas educativos y las escuelas y con factores vinculados al contexto social, político y económico en que viven los adolescentes. Si bien se han producido enormes cambios en los modos de producción y desarrollo, así como en los estilos de vida familiar y social, estos tocan con especial fuerza a las juventudes. En sociedades atravesadas por la desigualdad, la discriminación y la falta de oportunidades, el acceso limitado, excluyente y segmentado a los bienes materiales y simbólicos genera una brecha entre las aspiraciones de los jóvenes y las posibilidades reales de satisfacerlas.

Las experiencias estudiadas revelan que si bien hay quienes abandonan la escuela buscando un acceso más inmediato a recursos y al trabajo, otros muchos lo hacen empujados por la experiencia de fracaso, estigmatización y exclusión dentro del sistema educativo; por una visión devaluada de sus capacidades y por la brecha entre lo que la escuela ofrece y sus expectativas, condiciones o modos de vida. Esto exige abordar el fenómeno desde una perspectiva intersectorial, involucrando diferentes sectores de gobierno en el nivel central y local, e instancias de la sociedad civil y del sector privado.

La investigación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos, en Brasil, se centró en la identificación de factores de riesgo y factores protectores de la deserción escolar. Desde la perspectiva del enfoque ecológico señalan la relevancia de los siguientes factores:

- a nivel personal y familiar: dificultades de aprendizaje y relaciones; problemáticas psicosociales (consumo de drogas, embarazo adolescente, violencia, entre otros); problemas socioeconómicos (mala nutrición, trabajo precario, falta de vivienda, por mencionar algunos).
- en la escuela: acciones pedagógicas desvinculadas del contexto social y cultural, respuestas homogéneas en contextos de alta diversidad; escaso reconocimiento de necesidades y demandas de los grupos en situación de vulnerabilidad.

- en el macro sistema social: ausencia de políticas públicas dirigidas a enfrentar los factores que limitan la permanencia en la escuela; desigualdades sociales, económicas y culturales.

El estudio de Chile se orientó a resolver las dinámicas de exclusión educativa y de estigmatización que se producen al interior de la escuela, que generan y refuerzan la desigualdad estructural existente en el sistema educativo y social. La exclusión educativa *“constituye una privación no sólo del desarrollo de capacidades cognitivas de los individuos, sino también del desarrollo de aspectos personales y sociales vinculados a las relaciones que establece la persona consigo misma y con su entorno, la valoración positiva, etcétera.”*

Al comienzo, en las experiencias de seis escuelas de Carapeguá (Paraguay), se identificaba como principal causa de abandono la situación de pobreza de las familias. En consecuencia, las respuestas consistían en entrega de útiles, merienda para los niños que llegaban a la escuela sin comer, entrega de uniformes, conseguir un padrino o madrina que solventara los gastos escolares. Sin embargo, *“a pesar de ello los niños al siguiente año presentaban las mismas dificultades. Esta situación les llevó a reflexionar que la deserción está asociada a otras razones y que por lo tanto se requieren respuestas coordinadas que además de las ayudas materiales incluyan cambios en la escuela: adecuaciones curriculares, las adecuaciones evaluativas, clases de refuerzo y el vínculo con la vida cotidiana. Un abordaje integral que requiere de seguimiento constante”*.

Complementariamente, el equipo investigador de CENAISE Ecuador, plantea que el fracaso escolar no sólo recae en el estudiante, *“al fracasar éste, también lo hace el sistema escolar, la escuela, los docentes, la familia del estudiante, y la comunidad en general; entonces la intervención debe necesariamente enfocarse desde distintos ámbitos. Por un lado se presenta una estrategia pedagógica específica orientada a desarrollar y potenciar las distintas habilidades, destrezas sociales y cognitivas de los estudiantes y por otro lado la entrega de apoyo psicosocial”*.

En contextos de aguda conflictividad y violencia social, como la de los asentamientos urbanos y marginales de Guatemala, donde la realidad desborda los marcos tradicionales de acción de la escuela (narcotráfico, prostitución infantil, desempleo, desnutrición, crimen organizado, entre otros), se requieren políticas estructurales, apoyo de la comunidad internacional y propuestas educativas de la sociedad civil organizada, que generen mecanismos para su integración social, den continuidad a sus trayectorias educativas, y les preparen para el desarrollo de actividades económicas y productivas.

Asimismo, en el marco de los crecientes procesos de globalización y la cultura de la modernidad, los investigadores señalan la importancia de considerar la configuración de las nuevas realidades juveniles. Éstas se ven expuestas a fuertes cambios sociales, culturales y políticos, caracterizados por transformaciones en la constitución y relaciones familiares; la iniciación más temprana; la prolongación de la etapa de dependencia de los adultos junto a mayores demandas de autonomía; el creciente reconocimiento y conciencia de las relaciones de género; el cambio en los modos de producción y trabajo; las nuevas fórmulas de relación vinculados al uso de las nuevas tecnologías y una mayor conciencia de derechos, entre otros. Ello demanda del sistema educativo, social y político, una comprensión renovada de las culturas e identidades juveniles, que explique y responda con pertinencia a los actuales contextos de vida.

2. El abandono es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Un centro educativo capaz de leer las señales que anuncian las dificultades de aprendizaje y de participación, favorece la permanencia de todos sus estudiantes.

Las biografías escolares de los adolescentes que han abandonado la escuela están marcadas por una historia de fracasos acumulados. El abandono no se produce repentinamente. Existen numerosas señales que van anunciando la partida: un estudiante que ha repetido y tiene más edad que sus compañeros; que no logra los aprendizajes fundamentales como la lectura y escritura durante el primer ciclo básico; que no tiene amigos; que tiene conflictos con los docentes o con sus compañeros; que no asiste regularmente, son algunas de ellas. Una escuela que no es capaz de leer estas señales ni de llevar a cabo acciones que permitan contener, acompañar y generar aprendizajes significativos en quienes se encuentran en situación de mayor desventaja o desigualdad, favorece el abandono.

Los investigadores del Instituto de Desarrollo de Paraguay denominan a este proceso “el círculo de la deserción”. Generalmente los/las docentes conocen muy poco de la realidad de sus alumnos; la información que se tiene es la que “llega” a la escuela y no la que el docente va recabando a partir de instrumentos elaborados desde la escuela, o a través del contacto directo con la familia en su propio contexto. Los niños, niñas o adolescentes desertores generalmente poseen una “etiqueta”, asociada en la mayoría de los casos al contexto de pobreza en el que viven. Los docentes explican la deserción desde factores externos a la escuela: “no asiste porque tiene problemas familiares”,

“está desmotivado por que sus padres son analfabetos”, “falta mucho porque trabaja”. Esta mirada no hace más que invisibilizar la problemática e inmovilizar a los grupos docentes ya que al ser causas exógenas la escuela no tiene nada que hacer. Por un lado las exigencias homogéneas de la escuela, tales como uniforme completo, materiales, puntualidad, buen rendimiento, asistencia frecuente, se suman la transmisión de conocimientos descontextualizados que no guardan relación con la realidad de sus estudiantes, ni con las demandas posteriores que favorecerían su inserción social y laboral. El adolescente comienza entonces a dar señales de desvinculación como el bajo rendimiento y el ausentismo; pierde sentido su permanencia y propósito de pertenencia a la escuela y la abandona.

A diferencia de las escuelas que generan o profundizan la exclusión, hay otras que realizan connotados esfuerzos por incluir a todos sus estudiantes y que frente a contextos igualmente adversos logran que los estudiantes permanezcan, participen y alcancen los aprendizajes esperados. Son escuelas que han aprendido a interpretar las señales de alerta y han construido respuestas pertinentes y oportunas.



El trabajo desarrollado por UNISINOS para apoyar a la Escuela Villa Lobos en Brasil, ha permitido generar en la comunidad educativa la reflexión acerca de su responsabilidad en la permanencia en la escuela y logros de aprendizaje de todos los estudiantes. A diferencia de una escuela que genera exclusión, una escuela que ofrece apoyo y construye relaciones significativas entre pares y docentes se asocia a mayor resiliencia. La resiliencia es entendida como “la capacidad de una persona de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado” (Duk ed., 2003: 225). Ésta emerge de relaciones y experiencias que enseñan a las personas a vencer obstáculos, y desarrollar amor, coraje, moral y esperanza (Melillo y Suárez Ojeda, 2001) construyendo a partir de la adversidad. La resiliencia emerge como un proceso en el cual la escuela pasa a tener sentido y significado para cada niño y adolescente; y este sentido se construye cuando los adultos que acompañan a estos niños y adolescentes en su trayectoria educativa desarrollan habilidades para comprender sus particulares historias de vida, acogerlos y orientarlos en su proceso de aprendizaje. Las articulaciones que la escuela Villa Lobos ha logrado construir con las redes de apoyo comunitarias y familiares se constituyen en un factor protector para la permanencia escolar.

3. Las transiciones de un nivel educativo a otro son espacios de riesgo de interrupción de la trayectoria educativa y en consecuencia constituyen un ámbito central para las acciones de prevención.

La falta de un área de intersección entre los subsistemas de educación primaria y secundaria genera una brecha donde los y las alumnas provenientes de familias en situación de vulnerabilidad social no completan los años de educación básica obligatoria.

En la investigación desarrollada por CIPES-UBA en Argentina, se recoge la preocupación acerca del tránsito hacia la enseñanza media. Uno de los participantes en los espacios de reflexión comunitaria señala: *“Habría que ver cómo hacemos ante el abandono del secundario, en esta misma escuela que tenemos pero que el primer año sea distinto (...) Si todos abandonan en primer año, hay que hacer algo”*. Otro agrega, *“Yo he acompañado familias a las que, por alrededor de dos décadas, se ha rastreado su historia; y que han podido, con todo empeño, con todas las ganas, llegar hasta un séptimo grado. Los ‘empujamos’ para que entren al secundario. Y es como que ahí ‘bajan la persiana’. Como si hubiera un límite: ‘Hasta aquí puedo’”*. Aun cuando muchos países han establecido la obligatoriedad de la educación secundaria y ésta es esencial para salir de la pobreza y

acceder al mercado laboral, en los sectores sociales de más alta vulnerabilidad existen bajas expectativas de completar este nivel educacional.

Frente a esta situación, la existencia de programas socioeducativos que impliquen una zona de intersección entre el nivel primario y secundario, que medien a través de un dispositivo de seguimiento individual y familiar contribuyen a un aumento de la cobertura del nivel de enseñanza media y a la permanencia.

La experiencia “Puente Educativo”, desarrollada por la organización El Abrojo en Uruguay, se orienta a fortalecer las capacidades de retención del sistema educativo en el territorio, mediante un “Dispositivo Puente” que articule los procesos de egreso de los sextos años¹ de las Escuelas Públicas y el ingreso a las diversas opciones de la Educación Media. El dispositivo impacta sobre todo en el fortalecimiento de aspectos subjetivos, tanto en los alumnos como en la familia, y en el conocimiento de la realidad social del alumnado tendiente a la convergencia de expectativas niño/a-familia-institución educativa.

II. LECCIONES APRENDIDAS SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Tal como se señaló anteriormente, el abandono escolar es también el fracaso de la escuela y de los sistemas educativos que no han sido capaces de construir propuestas pertinentes a las necesidades educativas de niños y adolescentes que viven en situaciones de alta vulnerabilidad social y educativa. Desde esta perspectiva, las experiencias educativas de segunda oportunidad constituyen una expectativa no sólo para los estudiantes que participan en ellas sino también para las escuelas, los sistemas educativos y la sociedad en general que puede, de este modo, comenzar a “saldar la deuda” que tiene con quienes han sido excluidos o marginados.

El conocimiento y análisis del trabajo desarrollado en las experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad permite no sólo aportar al fortalecimiento de las prácticas de quienes desarrollan proyectos similares, sino también -y tal vez, fundamentalmente- abre “pistas” para poder generar cambios que avancen hacia la construcción de escuelas inclusivas y de calidad.

¹ 6° año: término de la educación primaria.

1. Las experiencias educativas de segunda oportunidad parten de un proceso de conocimiento profundo de las necesidades e intereses de los jóvenes y adolescentes y de su reconocimiento como sujetos de derecho.

El reconocimiento de la realidad particular de los niños, niñas y jóvenes permite a los docentes o tutores reemplazar las “etiquetas” y prejuicios con los cuales calificaban a sus estudiantes para pasar a reconocerlos como sujetos de derecho, personas con un rostro y una historia única y con un mundo de necesidades, anhelos y dificultades. Del desconocimiento los educadores transitan al reconocimiento de historias de vida, de la naturalización del abandono a la visibilización de situaciones personales, de la evasiva distancia al compromiso con el desarrollo individual y colectivo de sus estudiantes.

Las y los jóvenes y adolescentes requieren un acompañamiento particular, un seguimiento permanente y un contexto de aprendizaje motivador, que estas instituciones consideran su responsabilidad otorgar. Así lo ilustran testimonios de tutores, las docentes de la escuela Monseñor Acha (Paraguay) afirman: *“Ahora miramos qué niños faltan y averiguamos por qué no vienen y enseguida le hacemos el seguimiento para asegurarnos que no falten, esto ayuda a no abandonen la escuela”*. Una profesora de la escuela de Caazapá (Paraguay) comenta: *“Yo siempre converso con mis alumnos, les pregunto de sus cosas y así puedo encontrar soluciones antes de que sea demasiado tarde”*.

Algunas de las experiencias analizadas comparten el hecho de desarrollar un diagnóstico previo que les permite tomar conocimiento de las necesidades y requerimientos de su localidad para construir respuestas pertinentes y ajustadas a esa realidad. Para conocer la realidad juvenil en Tintina, Santiago del Estero, Argentina, se realizó un Diagnóstico Participativo Local donde intervinieron todos los actores implicados en el proyecto. Éste arrojó como principales motivos de alejamiento de los jóvenes de la escuela la falta de bancos para matricular niños y jóvenes; la falta de unidades educativas en la zona y la distancia de las escuelas en la zona rural. Comentaba al respecto la directora de la Escuela N° 748 de Tintina: *“Con un buen trabajo participativo nosotros hemos logrado hacer un estudio (diagnóstico participativo) y después buscar alternativas para que esos chicos vuelva a la escuela. Y lo logramos con mucho esfuerzo...”*.

El compromiso de las instituciones educativas y de los docentes con sus estudiantes aparece como una gran fortaleza que sostiene una propuesta educativa para jóvenes que tienen complejas historias de vida personal y estudiantil. Las reflexiones del Rector

del Colegio Compuinformática de Ecuador ilustran esta afirmación: *“Comprendemos que nuestros educandos son compatriotas con un gran deseo de superación, que lamentablemente debido a la edad, obligaciones laborales o domésticas, problemas de salud, experiencias no gratificantes en la educación presencial, falta de cupos en los colegios tradicionales, lejanía de los centros educativos y limitaciones económicas; no han podido iniciar, continuar y culminar la educación secundaria; y, por lo tanto ven limitadas sus oportunidades de participación social. Tenemos la obligación ética y profesional de ofrecer a estos jóvenes y adultos, una segunda oportunidad de estudio para que obtengan el título de bachiller y se integren a la vida activa y productiva de la sociedad”.*

En las experiencias estudiadas, ya sea a través de tutorías individuales o de pequeños grupos, o a través de encuentros y talleres, las y los jóvenes expresan su voz y son acogidos. Estos espacios alternativos al aula, permiten conocer a los estudiantes y prevenir situaciones que puedan provocar abandono de los estudios. Existen historias de vida que demandan un espacio más íntimo de comunicación. Así ocurre con el Proyecto de UNISINOS (São Leopoldo, Brasil), que apoya individualmente a alumnos y alumnas de la Escuela Vila Lobos con historias de violencia familiar u otros problemas emocionales.



Como se expresa en su informe, *“La escucha sicológica no se da a partir de una concepción de un sujeto patológico, sino mas bien, **a partir de un sujeto con derecho** a expresar sus vicisitudes para comprenderlas y de este modo apoderarse de su historia, narrándola. No simplemente ser narrado por eventos percibidos como ajenos a sus posibilidades de autoría personal y transformativa”*. De ahí que en la mayoría de estas experiencias se hace el seguimiento de las trayectorias individuales, desde la perspectiva de las potencialidades o resiliencia del joven o adolescente.

Como lo expresa la Fundación SES (Argentina): *“La vuelta y permanencia en la escuela les reporta a los adolescentes la posibilidad de ejercer su derecho a la educación”*. Por lo mismo, varias *“estrategias desplegadas están especialmente atravesadas por la temática del reconocimiento, promoción y defensa de los derechos entendidos en sentido amplio, todo lo cual les abre nuevas posibilidades a los jóvenes en este plano, entre ellas la de pensar y construir un proyecto de vida gestado desde sus propios deseos, de pensarse más allá de la inmediatez”*.

2. Las experiencias de segunda oportunidad establecen sistemas de monitoreo y tutoría para acompañar el proceso educativo de cada estudiante.

Las experiencias innovadoras de segunda oportunidad se caracterizan por la renovación del rol docente, acudiendo para ello a la antigua figura del tutor ². El concepto de tutor pone énfasis en dos funciones principales del educador: a) la de asistir a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje individuales y grupales, y b) y la de orientarles y acompañarles de manera personalizada en su desarrollo socioafectivo.

El tutor actúa como facilitador o mediador del aprendizaje ayudando a los estudiantes a construir significados y a establecer relaciones entre los nuevos contenidos y sus conocimientos y experiencias previas. Esa construcción se produce gracias a una situación interactiva, en la que el profesor utiliza diversas estrategias y formas de mediación entre el alumno y los contenidos de la cultura y de esa mediación depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. El aprendizaje significativo es por definición un saber comprensivo, relacionado y con sentido. En tanto orientador, la figura del tutor propor-

2 La denominación de tutor, facilitador o mediador se emplea en las distintas experiencias. En todos los casos estas personas se encargan de apoyar a los estudiantes académica y emocionalmente.

ciona una guía, brinda apoyo emocional y acompaña a sus estudiantes en sus procesos de formación y proyectos de vida. Esta figura del tutor ha venido a refrescar el rol docente, introduciendo una cuña en el proceso de transformación de los centros educativos.

En tanto facilitador o mediador el tutor promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes, enseñándoles a organizar su tiempo, a establecer un plan de trabajo y desarrollar técnicas de aprendizaje para aprender a aprender. En los casos de educación a distancia el tutor es clave para asegurar la continuidad y culminación del programa de formación. En este tipo de programas innovadores se promueve el trabajo autónomo de los estudiantes, proporcionando las ayudas, herramientas y condiciones para que se hagan cargo responsablemente de su proceso de aprendizaje y de la administración de su plan de trabajo. *“Primero nuestra tarea es la de presentar el sistema y después alentarlos para que se comprometa a estudiar. Después se estaría haciendo el seguimiento, tratar de organizar un cronograma de estudio con los alumnos. Siempre hacemos eso para ayudarle a distribuir su tiempo y organizar las unidades que van a ir estudiando”* (tutora, Programa SUMANDO, Paraguay).

La tutoría también es entendida como una estrategia para la atención y coordinación de grupos de aprendizaje en las instituciones educativas. El tutor mediador facilita la información, los procesos y los recursos necesarios para que un grupo de estudiantes desarrolle las competencias establecidas en el currículo, lo cual implica que se apropien de una serie de saberes (valores, conocimientos, habilidades, actitudes), y aprendan a movilizarlos y aplicarlos.

El desarrollo de la acción tutorial, demanda un amplio conocimiento de los alumnos y procesos de negociación y mediación que conforman instancias de cooperación. Un estudiante de tercero de Bachillerato, refiriéndose a las tutorías de ciencias sociales (Colegio Compuinformática, Ecuador), señaló: *“Nos encanta la forma como nos explica la tutora, nos pone ejemplos de la política actual, tenemos que mirar los noticieros para comentar luego. Los temas que leemos en los textos son explicados con apoyo de material audiovisual. También se refiere a sitios del internet y programas científicos de la televisión”*.

En cuanto al rol de orientador, la figura del tutor proporciona una guía, brinda apoyo emocional y acompaña a sus estudiantes en sus procesos de formación y proyectos de vida. Esta figura del tutor ha venido a refrescar el rol docente, introduciendo una cuña en el proceso de transformación de los centros educativos. La principal finalidad del rol orientador es intervenir en la formación de la subjetividad. Esta tarea es amplia y profunda puesto que implica acompañar al joven en el proceso de descubrimiento y el

análisis reflexivo de la propia historia y la experiencia de vida para favorecer decisiones autónomas y críticas, en contextos sociales complejos. De modo que el tutor o tutora escucha a los jóvenes, adolescentes y adultos, les conoce, está atento a sus necesidades e intereses, responde a sus inquietudes y les estimula para continuar aprendiendo. Su disponibilidad es mayor y su trato es personalizado.

Las funciones del tutor como facilitador de los aprendizajes y orientador se ejercen integradamente. La experiencia del Colegio Compuinformática (Ecuador) es un ejemplo de ello. Los estudiantes pueden acudir cualquier día de la semana a tutoría individual, incluyendo las noches y los sábados. Los días sábados se organizan tutorías grupales con quienes tienen dificultades de índole similar. Son instancias para resolver inquietudes, compartir conocimientos, intercambiar experiencias, realizar tareas, desarrollar ejercicios prácticos y preparar las evaluaciones. Los tutores-orientadores aprovechan estos espacios para conocer la personalidad de los estudiantes, sus ritmos de estudio y aprendizaje y sus situaciones personales: *“Tengo estudiantes alcohólicos, un señor que perdió su brazo, una sorda. Si bien todos están aquí juntos, la tutoría es personalizada. He aprendido a reconocer sus inquietudes, su ritmo de aprendizaje y la forma de tratarlos para poder avanzar con la programación; ellos saben que necesitamos mucha dedicación y constancia, no pueden faltar a las tutorías y la práctica permanente es un requisito”* (tutora, Colegio Compuninformática, Ecuador).

A su vez, el Grupo CEIBA (Guatemala) alude a la figura del “mediador”, que se caracteriza por su compromiso personal y profesional con el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, cuyas propias prácticas son objeto de análisis y constante reflexión.

En la experiencia que lidera el Movimiento Andresito en Misiones, Argentina, los tutores-orientadores determinan qué estudiantes deben participar de la actividad, hacer un seguimiento al desempeño de quienes se reincorporan a la escuela e informar sobre sus necesidades de apoyo escolar a la directora. Ésta, a su vez, se comunica con las organizaciones pertinentes para solicitar su colaboración. Aquí el principal aporte de las actividades desarrolladas ha sido la contención afectiva de los jóvenes, una dimensión fundamental para quienes provienen de hogares muy numerosos y con graves problemas familiares. Para ello, el seguimiento personalizado de sus problemáticas y trayectorias se convirtió en un instrumento de vital importancia, sostén de su escolaridad.

En algunos casos los tutores son actores externos a las escuelas, su rol es complementario al del docente, como es el caso del Centro Polimodal N° 5 de Posadas (Argentina).

Aquí los tutores (estudiantes de educación o líderes de organizaciones comunitarias) brindan apoyo escolar mediante una atención personalizada a estudiantes en riesgo pedagógico, social y económico, atendiendo a no más de diez alumnos cada uno. Su tarea permite establecer un puente entre las realidades y necesidades de las y los jóvenes y lo que se enseña en la escuela. Este caso, sin embargo, muestra la importancia de generar cambios en la manera como los docentes asumen su labor educadora, puesto que cuando los tutores son personas ajenas a la institución se corre el riesgo de que los docentes no se involucren ni se comprometan con los procesos de inclusión en la escuela, lo que puede restar sustentabilidad a la experiencia una vez que el programa de apoyo finalice. Por lo mismo, en el caso de las escuelas de Carapeguá, Paraguay, se decidió desarrollar dinámicas de sensibilización para que los docentes se comprometan con sus estudiantes y actúen como tutores.

El tránsito desde un rol de docente que imparte la materia hacia el de tutor, implica comprender que la enseñanza puede y debe ir más allá del aula y que una práctica renovada pasa por acercar el mundo de la escuela a la realidad y necesidades de las y los jóvenes y de sus comunidades. En consonancia con esto, las experiencias de innovación educativa se dan en el marco de revalorización del rol docente y de la escuela, *“como actores privilegiados en la construcción de una sociedad más humana, más ética (...) La desvalorización del profesional educador es evaluada como una traba para el desenvolvimiento de prácticas educativas más eficaces y para la propia identidad profesional del educador”* (UNISINOS, Brasil).

3. En las experiencias educativas de segunda oportunidad los estudiantes realizan un tránsito desde la constatación del fracaso en el aprendizaje hacia la vivencia del aprendizaje como experiencia satisfactoria y el mejoramiento de su autoestima.

Las personas que interrumpieron su proceso educativo están signadas por una historia de frustración y fracaso, que tienen como consecuencia una visión devaluada de sus capacidades y una muy baja autoestima. La participación en experiencias educativas de segunda oportunidad les abre una nueva perspectiva en relación con su proceso de aprendizaje. Muchos vivencian por primera vez que pueden aprender, situación que atribuyen a condiciones muy diferentes a las de las escuelas formales a las que asistían antes: la relación con los docentes, el trabajo en grupos pequeños, el acceso a nuevos conocimientos y herramientas, el sentirse valorados y comprendidos.

En la experiencia de Chile, los estudiantes expresan:

Por ejemplo yo hoy día mismo no sabía dividir y la tía³ me enseñó y aprendí al tiro, y en el colegio me costó un mundo, pero acá al tiro⁴ le agarré el ritmo.

Porque hay menos alumnos, los tíos nos dedican a nosotros más atención, no es como estar en una sala de clases, porque yo estaba en otro lado con pocos niños estudiando nocturna, y no era lo mismo que acá, allá no tomaba tanta atención como acá. Acá se aprende mucho más.

Es distinto el aprendizaje que tenemos aquí que en la escuela. Es mayor el aprendizaje aquí, porque aquí la atención y el aprendizaje que tienen los tíos con nosotros, y la paciencia es muy grande y muy buena. Por ejemplo en el colegio la tía dice que en cinco minutos borra la pizarra, y los más lentos no podían copiar toda la pizarra y ahí se quedaban; yo soy lento para las tareas de lenguaje y ahí me quedaba también.

En esta misma experiencia, los investigadores concluyen que “se activa en los estudiantes una revalorización de sus propias capacidades y expectativas de sí mismos y de su entorno. La estrategia establece los cimientos para que los estudiantes recuperen la confianza en sí mismos, como seres capaces de aprender y confianza en los adultos como capaces de enseñar”.

En tanto sistema de convivencia social, la educación tiene por efecto desarrollar en las personas una imagen y evaluación de sí mismas de acuerdo a las experiencias que han vivido. Ello nos conduce a formar una autoimagen y una autoestima, que expresa la visión que cada uno tiene de cómo es, de qué es capaz, de cómo se adecua al mundo y cómo lo ven los otros. Este activo sistema de interpretaciones subjetivas varía de acuerdo a las comunidades de convivencia en que nos desenvolvemos. Las experiencias innovadoras estudiadas se caracterizan por incidir con fuerza en el quiebre de esta autoimagen negativa que los sujetos han construido de sí mismos, brindando un conjunto de experiencias de aprendizaje y participación que son satisfactorias y les permiten probar una y otra vez que pueden, que sí tienen capacidades y que poseen otras potencialidades por descubrir. Estas experiencias, por su carácter integral, permiten a los jóvenes revertir en múltiples ámbitos (social, familiar, académico, ciudadano, etc.) la subvaloración y baja autoestima que tenían de sí, convirtiendo una historia de fracasos en una de logros y de satisfacción consigo mismos.

3 Tío o Tía: educador / educadora

4 “Al tiro”: chilenismo que significa de inmediato.

Igual cosa se aprecia en la experiencia del Grupo Ceiba de Guatemala en la que una estudiante señala: *“Me ayudó a descubrir mis habilidades en la informática y me está ayudando a desarrollarlas, mejorarlas cada día permitiéndome crecer en conocimiento práctico, ya que en mi pueblo no había ningún tipo de recurso para aprender nuevas cosas (...) aprendo todos los días y también trato de apoyar a mis compañeros si lo necesitan...”*.

En la misma línea, los estudiantes del Sistema de Educación a Distancia, SUMANDO de Paraguay expresan *“...yo por ejemplo ya no me siento tan ignorante como antes, que tal materia Química’, ‘qué es esto’; entonces yo ya puedo hablar, yo ya entendí, ya entiendo ahora, porque antes me decían mis hijos ‘vos no entendés nada’, pero ahora no me pueden decir: yo ya estudié, yo ya sé lo que están dando en la escuela”*. *“Y me acuerdo del primer examen del primer módulo que era de cómo estudiar y algo de matemática, no me acuerdo bien, pero sí que al pasar con un 90%, salí lagrimeando del examen, emocionado. Volví a empezar la vida, por volver a estudiar”*.

4. Los programas de estudio de segunda oportunidad responden a las necesidades e intereses juveniles, restituyen aprendizajes básicos no logrados, desarrollan las capacidades para aprender a aprender y las competencias fundamentales.⁵

Existe una enorme distancia entre la oferta educativa y las expectativas, intereses y necesidades de jóvenes y adolescentes. La escasa relación de los contenidos de enseñanza con sus vidas y actividades cotidianas, unido a la dificultad de encontrar sentido a los aprendizajes para su futuro personal y profesional, gatilla una falta de interés y desmotivación que en muchos casos explica la interrupción de sus trayectorias educativas. Según algunos estudios los adolescentes desertan más por sus dificultades académicas que por las económicas y son mucho más vulnerables a las contingencias sociales, frente a las cuales la escuela no desarrolla estrategias consistentes (García Huidobro, 2000, Obiols y Di Segni, 1996).

La decisión de volver a estudiar se ve motivada, en varios de los casos estudiados, por el deseo de trabajar y acceder a una profesión, así como por la posibilidad de conocer otras personas, enamorarse, hacer nuevas amistades, etc. Por lo mismo, en estos programas se considera necesario encontrar un punto de equilibrio entre las necesidades

⁵ Se les conoce también como capacidades humanas fundamentales y están referidas a "un saber", un "saber hacer" y un "querer hacer" en contextos y situaciones concretas. Son modelos mentales esenciales que utilizamos los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional (Pérez, 2008).

personales y las características y demandas del contexto social, educativo y productivo. Ante esta situación, las opciones de segunda oportunidad se proponen responder efectivamente al mundo vital e intereses de las y los jóvenes, situando los aprendizajes en el marco más amplio del proyecto de vida personal y profesional del alumnado, que permita desarrollar la propia identidad (UNISINOS).

Cuatro tipos de aprendizajes caracterizan a los proyectos educativos de segunda oportunidad estudiados:

- a) El desarrollo de habilidades para “aprender a aprender” a lo largo de la vida.
- b) La adquisición de los conocimientos, destrezas y habilidades básicas o fundamentales, mediante la conclusión de estudios básicos.
- c) El desarrollo de competencias, que les permitan acceder a una profesión, a un trabajo calificado y/o continuar estudios.
- d) El desarrollo personal y social, socio-afectivo y ético, que les permita conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos, inciertos y cambiantes y elaborar de manera autónoma los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

a) El desarrollo de habilidades para “aprender a aprender” a lo largo de la vida

Puesto que la cantidad de información a la que se ven expuestos las y los niños y jóvenes es abundante, diversa, fragmentada, sesgada, frágil y cambiante, la sociedad contemporánea dirige a la educación demandas relacionadas con el desarrollo de la capacidad de aprender cómo aprender de manera autónoma, crítica y reflexiva. El reto que han asumido estas experiencias de segunda oportunidad es precisamente el de educar a las y los jóvenes para transformar la información en conocimiento, es decir, ser capaces de entender, procesar, seleccionar, organizar y transformar la información e integrarla a través de esquemas de pensamiento que le permitan comprender mejor la realidad y actuar sobre ella (Pérez, 2008).

b) La adquisición de los conocimientos, destrezas y habilidades básicas o fundamentales, mediante la conclusión de estudios básicos

Estos conocimientos, destrezas y habilidades básicas constituyen el puente que habilita a jóvenes y adolescentes para ampliar sus oportunidades laborales y profesionales. En esta línea se desarrollan programas de nivelación de estudios mediante tutorías individuales o grupales. En el caso chileno de Colina, el “*restablecimiento de competencias educativas*”, se realiza a través de un plan de trabajo individual con jóvenes en situación de abandono; para ello “*es indispensable la identificación de las necesidades educativas de cada cual y desde allí diseñar un plan de trabajo que contenga los objetivos funda-*

mentales y contenidos mínimos del nivel desde el que se iniciará el proceso educativo individual...”.

Una segunda línea de trabajo en torno a la conclusión de estudios básicos, se desenvuelve a través de programas abreviados, enriquecidos con componentes del trabajo que aumentan su valor agregado y elevan su nivel de competencias laborales. Así, por ejemplo, el Colegio Ausubel (Ecuador) ofrece el Nivel de Formación Básica (para ser desarrollado en 18 meses, al final del cual se otorga el título de Práctico en Contabilidad.

c) El desarrollo de competencias, que les permitan acceder a una profesión, a un trabajo calificado y/o continuar estudios

Los programas de educación a distancia se ofrecen a personas que no pueden acceder al sistema educativo formal y se centran en el desarrollo de competencias para la vida y para el mundo del trabajo. Las competencias o capacidades humanas fundamentales constituyen *“un “saber hacer” que se aplica de manera reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes”* (Pérez, Op. cit.).

Con base en una formación por competencias, las opciones educativas se vinculan a oportunidades laborales estudiadas en el mercado de trabajo, que permiten hacer puente con alternativas progresivas de profesionalización. Así, a la opción de Bachiller Técnico en Comercio y Administración con Especialización Informática, se otorga adicionalmente el título intermedio de Técnico en Mantenimiento de Equipos de Computación; o bien, al Bachiller en Ciencias con Especialización en Sociales, se otorga el título intermedio de Asistente Jurídico (Colegio Ausubel, Ecuador). La adecuada formación se pone a prueba en las empresas, consultorios y lugares donde las y los estudiantes realizan sus prácticas pre-profesionales, así como en los centros de educación superior donde continúan estudios universitarios (Informe CENAISE). Por tratarse de competencias los estudiantes ponen en juego, en sus prácticas laborales, no sólo conocimientos, habilidades y destrezas específicas, de carácter técnico, sino también integran demandas externas, atributos individuales (afectos, emociones, valores, actitudes) y las peculiaridades del contexto de actuación.

d) El desarrollo personal y social, socioafectivo y ético, que les permita romper las barreras sociales

En cuanto al desarrollo de competencias socio-afectivas y éticas, las investigaciones introducen dos conceptos en torno a los cuales trabajan las experiencias, el primero es el de resiliencia y el segundo el de capital social.

UNISINOS (Brasil) explica la resiliencia, como la resultante de la capacidad individual de negociar un suceso con las demandas de desarrollo, a pesar del efecto acumulativo de la adversidad. Esta capacidad se desarrolla y mantiene en función de las características individuales o contextuales que protegen al individuo. Algunas de estas características se refieren a la inteligencia, habilidades de comunicación y resolución de conflictos, facilidades en las relaciones interpersonales, capacidad de auto-regulación afectiva, de programación y organización personal, presencia de figuras de sostén o redes de apoyo, entre otras (Informe UNISINOS, Brasil). Según el autor Argentino Aldo Melillo (2001), existen cuatro categorías de factores resilientes, las cuales denomina: “yo tengo” que está asociado al apoyo; “yo soy” y “yo estoy”, que atañen al fortalecimiento intrapsíquico; y el “yo puedo”, que remite a la adquisición de habilidades sociales (interpersonales e instrumentales) para la resolución de conflictos (En Duk, op. cit.).

El término capital social abarca las normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto (Durton, 1999:104). *“El capital social de la unidad educativa se refiere al sentido de pertenencia que la institución crea, al ambiente de tolerancia y cooperación, y las redes de participación de los estamentos involucrados en el entorno escolar”* (Instituto de Desarrollo, Paraguay). En este sentido el capital social, *“no es un recurso individual sino una forma de institucionalidad social”* (Durton, 1999) basada en la reciprocidad y cuyo objetivo es el bien común. Da cuenta de modos de organización, vinculación, comunicación, trabajo y participación que construyen las comunidades o grupos sociales en su convivencia. Se trata de competencias socio-afectivas y éticas como la reciprocidad, solidaridad, el trabajo en equipo, el liderazgo democrático, la participación responsable, la empatía, el pluralismo, la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos, etc. Para estas experiencias, la construcción de capital social comunitario y escolar, es la base fundamental para garantizar la permanencia y logro educativo de sus estudiantes.

5. En las experiencias de segunda oportunidad se enriquece y se adapta el currículo en función del contexto sociocultural y las características y situaciones de vida de los jóvenes y adolescentes.

El reconocimiento de las señales de vulnerabilidad educativa permite que las instituciones desarrollen propuestas curriculares pertinentes a las características del niño, niña o adolescente y a las demandas educativas del contexto local y global. La definición de las exigencias curriculares se basa en la realidad del sujeto de aprendizaje en lugar

de establecer imposiciones institucionales descontextualizadas. El equipo pedagógico reconoce que todas y todos sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias, si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad. Parten de la base que las personas tienen múltiples talentos y la escuela asume la tarea de ayudar a desarrollarlos. Los estudiantes reciben los apoyos necesarios para facilitar su máximo desarrollo, aprendizaje y autonomía.

La realización de adaptaciones curriculares y evaluativas y su implementación a través herramientas concretas, como la elaboración de cuadernillos de trabajo individuales (Proyecto de seis escuelas de Carapeguá, Paraguay) acordes con las necesidades específicas de cada uno, muestran que los estudiantes son el centro de la educación, en coherencia con un enfoque de derechos. La estrategia comienza identificando las habilidades y dificultades académicas de los estudiantes y a partir de ese conocimiento se realizan las adecuaciones necesarias y se brindan los apoyos que cada estudiante requiere para que las experiencias de aprendizaje sean significativas y satisfactorias.

“La flexibilización del programa de estudio se sustenta en la selección de las competencias básicas del grado en el que el niño/a se encuentra y que requiere lograr para ser promovido al grado inmediato superior. Esta flexibilización se traduce en adecuaciones programáticas y evaluativas. Por otro lado esta la motivación, esta estrategia abarca el apoyo permanente en sus tareas académicas, las conversaciones cotidianas y el apoyo afectivo” (Informe Instituto de Desarrollo, Paraguay).

El Colegio Compuinformática elaboró un material pedagógico sobre técnicas de estudio para ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, cada tutor trabaja de forma personalizada con aquellos que tienen retrasos en su aprendizaje. El Colegio Ausubel desarrolla programas complementarios para motivar a los estudiantes a leer y escribir, concursos literarios, publicaciones, participación en concursos externos, entre otras actividades.

Del mismo modo, dado que los resultados obtenidos en los procesos evaluativos son una experiencia que puede favorecer u obstaculizar el proceso de reincorporación de un niño, niña o adolescente, se hace necesario revisar los métodos de evaluación y adecuarlos al proceso de aprendizaje. En el Colegio Ausubel casi no existe la repitencia puesto que *“en la institución los estudiantes tienen un proceso de adaptación inicial para conocer poco a poco la demanda de trabajo académico, la estructura administrativa y los requerimientos de disciplina y actitud positiva frente al estudio y al cambio (...) En el segundo bimestre, de forma muy temprana, se realiza una reunión con las familias para evaluar,*

conjuntamente, la situación de partida de cada estudiante y se establece el refuerzo para rendir nuevas pruebas. Con este método se ha logrado bajar la repitencia al 1%”.

La evaluación es empleada, en algunos casos, como un instrumento de retroalimentación del currículo valorando en qué medida éste promueve las competencias necesarias desde el punto de vista de las exigencias sociales y productivas y del desarrollo personal. El Colegio Ausubel ha definido su malla curricular a partir de los intereses de los estudiantes, las demandas de los sectores productivos y el perfil de egreso de cada carrera. La evaluación curricular se realiza a través del análisis comparativo entre el perfil de ingreso y el perfil de salida del estudiante en relación con las competencias que el mercado laboral demanda. Esta constante retroalimentación sirve para reestructurar y actualizar el currículo de la carrera, o para reformular la oferta educativa. En los casos de Uruguay y de las dos experiencias de Argentina, la construcción del currículo se realiza en base a los requerimientos que los territorios y sus sociedades manifiestan y expresan.

El Sistema de Educación a Distancia SEAD (Paraguay) genera flexibilidad pedagógica pues el participante regula los tiempos, formas y ritmo de aprendizaje: *“La metodología de autoaprendizaje también lleva al alumno a saber cuando rendir, a saber si está listo”.* Y en los casos en que necesiten consultar o profundizar los contenidos de los materiales (libro y ejercitario), se recurre al tutor/a para la orientación correspondiente.

6. Las experiencias de segunda oportunidad desarrollan una variedad de modalidades y estrategias para garantizar el aprendizaje, promoviendo la actividad, la relación entre teoría y práctica y el desarrollo de productos tangibles socialmente valorados.

Los modelos educativos de estas experiencias se caracterizan por propiciar la autorregulación, el aprendizaje autónomo y el estudio independiente del alumno o alumna, que se asume como sujeto responsable y, activo en la gestión de sus procesos de aprendizaje. Las innovaciones analizadas también se caracterizan por su vinculación con la cultura juvenil, los saberes locales, y las historias personales y ancestrales de la comunidad, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Los estudios de las experiencias han relevado que el aprendizaje de los estudiantes es más efectivo y significativo cuando se dan las siguientes condiciones:

Relación teoría y práctica

Para favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales, se hace énfasis en aquellos conocimientos que tienen una repercusión inmediata en la vida de los estudiantes y se facilita la transferencia entre teoría y práctica. A través del “Taller de huerta escolar y cunicultura” (Tintina, Argentina), jóvenes y adolescentes aprenden el cuidado de una huerta y construyen saberes para una “soberanía alimentaria”. Partiendo desde la práctica, el Grupo CEIBA propone “conectar el aprendizaje con la experiencia, la observación reflexiva de la misma, la expresión lógica y simbólica de la experiencia y la abstracción temática a través de la implementación del conocimiento alcanzado...”.

Diversidad de espacios educativos e interdisciplinariedad

Muchos estudiantes tienen dificultad para establecer relaciones, transferir y generalizar el conocimiento cuando se les presenta de forma fragmentada; por ello es fundamental organizar el currículo de forma interdisciplinar. Así, en el taller de huerta se estudian temas trabajados en el aula relacionados con la matemática, ciencias naturales, tecnología y ciencias sociales. A su vez, la modalidad de taller permite articular el conocimiento de las diferentes disciplinas y vincularlo a la experiencia concreta, dentro y fuera del aula. En Tintina, mediante talleres de radio (radio comunitaria Sacha Huira) se trabajan competencias básicas como la expresión oral, la lectura y escritura e interpretación de textos, y otras competencias técnicas como la realización de entrevistas, la operación técnica y musicalización, y la realización de micros radiales con diversas temáticas.

Aprendizaje, productividad y emprendimiento

Los productos que se obtienen del taller de huerta en Tintina se utilizan para el comedor escolar o para realizar mermeladas que son vendidas para solventar viajes de estudios o arreglos en la escuela. A su vez, en un marco signado por la escasez del agua, se aplicaron los conocimientos adquiridos para desarrollar formas alternativas de riego. Se diseñó un módulo sobre el agua que utiliza diversas fuentes y aplica tecnologías mestizas para el acopio, manejo y tratamiento de agua. La producción da un beneficio final, otorga un valor visible y concreto a lo aprendido, y el conocimiento se traduce en un aporte social, es un aprendizaje con sentido.

Estrategias recreativas y de expresión artística juvenil

Para el fortalecimiento de los aprendizajes de escritura y comprensión lectora, una estrategia empleada es la generación de espacios de expresión y debate juvenil, a partir de la lectura de artículos periodísticos y/o cuentos. Otra estrategia son los talleres de danza y arte, en los que se hace hincapié en la realización de tareas grupa-

les (Escuela 784 Tintina). En otros casos se atrae a los jóvenes a la escuela mediante la realización de actividades recreativas en tiempo libre, como las de los sábados en dos salones comunitarios del barrio, donde se invita a chicos que están fuera y dentro de la escuela a compartir. Posteriormente, esto se complementó con la articulación de espacios de apoyo escolar como estrategia puntual para propiciar la retención y la vuelta a la escuela de los jóvenes (Centro Educativo Polimodal, CEP N° 5, Posadas, Argentina).

Espacios extracurriculares: desarrollo de proyectos y protagonismo juvenil.

La organización de viajes de estudio, liderados por jóvenes y adolescentes, contribuye al desarrollo de su autoestima, autonomía y capacidad emprendedora. En los viajes se visitan lugares históricos y geografías desconocidas para los jóvenes, se realizan encuentros con otros grupos de estudiantes. Para afrontar los gastos de viaje se realizan festivales o se venden algunos de los productos de la huerta. *“Con la implementación de las estrategias se pensó facilitar la participación activa de los alumnos, no se trataba de ofrecer actividades para que los alumnos asistan sino de movilizarlos y comprometerlos en su organización...”* (directora de la Escuela 1020 de Aluhampa, Argentina). Como se concluye en la experiencia de Mataderos y Lugano (Argentina), los jóvenes requieren una multiplicidad de espacios de aprendizaje y desarrollo, y asumen esta tarea como una responsabilidad de los vecinos y las organizaciones barriales.

Algunas de las características de las estrategias pedagógicas de la modalidad de educación a distancia descritas por SUMANDO (Paraguay) son:

- **Círculos de aprendizaje:** El grupo de pares también es relevante. Se conforman grupos de formación autogestionados que fomentan el aprendizaje cooperativo y realizan proyectos basados en el análisis y reflexión.
- **Modularidad y auto-programación:** Paquetes de estudios diseñados para ser utilizados de diferentes maneras según las necesidades, permitiendo que los destinatarios administren su formación, diseñen su propio recorrido curricular y puedan ingresar al sistema por cualquiera de los módulos.
- **Multifuncionalidad:** Estructura modular que posibilita la utilización de un único curso en distintos programas de estudio, permitiendo a los participantes confeccionar su propio programa de estudio.
- **Utilización de medios técnicos:** El sistema multimedia utilizado integra textos

interactivos, imágenes, sonidos y movimientos tales como material impreso, teléfono, radio, fax, correo, audio casete, video casete, computadora, correo electrónico, página web, chateo, teleconferencia, etc. que se constituyen en soportes pedagógicos de los procesos de aprendizaje y responden a las exigencias del mundo de hoy.

→ **Autoevaluación:** Estimula al desarrollo de la capacidad de autorregulación y metacognición del estudiante, además de propiciar una retroalimentación que permite el perfeccionamiento del sistema a través de la comunicación bi y pluri-direccional de los/as participantes entre sí y con sus tutores.

7. Las experiencias educativas de segunda oportunidad transitan hacia la formación de comunidades educativas inclusivas.

Las experiencias investigadas revelan el tránsito desde un modelo institucional que reproduce el círculo de la exclusión -estructurales, organizativos y culturales (Conde, 2002)- por el círculo de la inclusión. Las escuelas inclusivas se caracterizan por ser capaces de acoger a todos, reconocer las características particulares de sus estudiantes e ir construyendo respuestas educativas heterogéneas y diversificadas, para que todos aprendan y participen. Un objetivo central de estas comunidades es generar condiciones, respuestas y estrategias para que niñas, niños, jóvenes y adolescentes, sus familias y sus organizaciones comunitarias, se sientan parte de la comunidad educativa.

Se produce un cambio de mirada del rol de la escuela: *“Las docentes entienden que es desde la escuela desde donde se deben generar acciones para que los niños y niñas deseen asistir y que los padres se sientan comprometidos a enviar a sus hijos/as a las instituciones educativas. Este cambio de mirada es percibido por los alumnos y alumnas quienes reconocen el desarrollo de las diferentes respuestas educativas y esto los motiva a asistir a la institución”* (Instituto de Desarrollo, Paraguay).

Un conjunto de políticas y prácticas organizacionales caracterizan a las comunidades inclusivas:

Políticas y prácticas no discriminatorias: Los centros educativos de puertas abiertas favorecen procesos de incorporación sin selección y acogen la diversidad de los estudiantes cuidando no ejercer ningún tipo de exclusión, promoviendo el aprendizaje y participación de todos. Esta capacidad de acogida, no discriminatoria, forma parte de la manera como funciona la organización: *“El*

colegio nos brinda la oportunidad de terminar nuestros estudios, no importa la edad, no hay restricciones con relación a la forma de vestir, la forma de peinarnos es libre y nadie nos impide nuestras manifestaciones culturales, no obligan a usar uniforme, bueno; los días lunes tenemos que venir con la camiseta que tiene un distintivo bordado, la libertad se vive con responsabilidad” (Estudiante Colegio Compuinformática).

Acciones coordinadas y seguimiento: Los equipos institucionales reconocen que las respuestas aisladas y sin seguimiento no tienen el mismo efecto que las respuestas coordinadas al interior de los centros educativos y con la comunidad local. Por lo tanto, los apoyos que se brindan a los posibles desertores plantean una variedad de acciones: adecuaciones curriculares, adecuaciones en la evaluación, clases de refuerzo, y el vínculo de los aprendizajes con la vida cotidiana, entre otras.

Espacios de capacitación y reflexión-acción sobre la práctica docente o las prácticas pedagógicas: Estos espacios permiten intercambiar la experiencia individual sobre las estrategias educativas que se van implementando. Se conforman equipos de trabajo que favorecen la reflexión, la creación colectiva y la transformación de las prácticas. El equipo investigativo de UNISINOS (Brasil) se focalizó en la asesoría al equipo docente de la Escuela Villa Lobos para la transformación de sus propias prácticas pedagógicas. La experiencia demuestra que la capacidad de innovación y mejoramiento constante, requieren que la escuela desarrolle un conocimiento de sí misma que le permita aprender de su propia experiencia.

Liderazgo directivo: No todos los docentes se comprometen de la misma forma; por lo mismo, el ejercicio directivo ha sido clave para dar impulso al compromiso del equipo docente. Un aspecto que tensiona a las escuelas es el desgaste y desvío de energías de sus equipos directivos en la resolución de cuestiones administrativas inmediatas y urgentes concernientes a las precarias condiciones de enseñanza, la falta de profesores y los problemas de infraestructura. Por ello, UNISINOS se reúne con regularidad con la dirección de la escuela, con los docentes individualmente y con todo el equipo, abordando temáticas relativas al proceso de enseñanza aprendizaje, y enfrentando en equipo las dificultades y vivencias en la solución de los problemas.

Evaluación institucional: La evaluación continua incluye a docentes, estudiantes, personal administrativo, padres y agentes comunitarios. Ésta es “parte de la

eficiencia de la institución y sirve para detectar fallas y desviaciones y establecer mecanismos preventivos y correctivos” (Plan Estratégico, Colegio Ausubel, Ecuador). De este modo, los resultados de la evaluación se traducen en un plan de mejoramiento continuo, así como en procesos de acompañamiento docente.

Protagonismo participativo de los diferentes actores: La construcción de un proyecto educativo y su concreción en actividades en las que participe toda la comunidad escolar, permite a los distintos actores asumir el liderazgo y un mayor compromiso y responsabilidad por el éxito de la acción del centro educativo. A través de la metodología de investigación-acción se concretó, en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15, Buenos Aires), la participación de miembros de las organizaciones y movimientos sociales, las escuelas, las familias y los jóvenes para la construcción de la demanda social por aprendizajes permanentes. *“Al investigar en la práctica y al experimentar innovaciones no sólo se descubren las posibilidades insólitas de la realidad social y humana de la escuela, sino que se detectan los obstáculos y resistencias externas, así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito” (Pérez, 2008).*

Coordinación y trabajo con la familia. Varios programas abordan conversaciones y reflexiones con los padres en torno a la educación de sus hijos y la relevancia de su involucramiento en el proceso educativo, promoviendo el debate sobre temas asociados al desarrollo cognitivo, social emocional y cultural de sus hijos. Dan *“la voz a las familias sobre sus percepciones y demandas educativas...”* (UBA, Argentina). Además se visita y se conoce a las familias de los desertores o jóvenes en riesgo de desertar, con el objetivo de conocer sus dificultades y condiciones de vida; concitar su apoyo para que sus hijos retomen sus estudios, y prestarle los apoyos sociales, económicos y educativos que la institución educativa tiene a su alcance.

8. Las experiencias de segunda oportunidad están centradas en establecer relaciones sociales significativas con docentes y pares; dan importancia a la generación de vínculos y al clima afectivo para el aprendizaje.

La creación de espacios de diálogo, debate y reflexión, de recreación y convivencia, de expresión artística y creativa, fortalecen las relaciones humanas, generan confianza y

el mutuo entendimiento y proveen el clima emocional desde el cual se dinamizan las experiencias. En varios informes se constata que la principal innovación educativa es el cambio en la relación entre el docente y los estudiantes y la creación de un clima agradable y de acogida en el centro educativo.

En el colegio Compuinformática (Ecuador) las reuniones de los sábados, junto a otros programas de apoyo a la formación cultural y artística, forman parte de las actividades curriculares para motivar a los estudiantes, enseñarles a trabajar en equipo, solidarizar y comunicarse. *“La motivación, la confianza y el respeto a la perspectiva de los jóvenes, son fundamentales para ganarse su confianza y amistad e incidir en su rendimiento y permanencia en la institución educativa”* (Informe CENAISE, Ecuador).

El cambio en la relación de la escuela con la familia es también fundamental, *“Los niños y sus familias perciben que a las instituciones educativas les importa”* que las y los estudiantes acudan a las mismas y vivencien un proceso de aprendizaje significativo. Esto manifestaron madres y padres de la Escuela Calixtro (Paraguay), quienes pudieron *“sentir el compromiso de todos con la educación de mi hijo”* (madre Escuela Calixtro). En la Escuela Vila Lobos (Brasil) las confraternizaciones entre padres, alumnos y profesores han sido un pilar para los cambios desarrollados en la escuela: *“Diversos padres y responsables mantienen una actitud colaborativa, discutiendo los comportamientos y actitudes apropiados para sus hijos. Varios, después agradecen la oportunidad y solicitan continuar realizando estos eventos”*.

La experiencia de Mataderos y Lugano (Argentina) resalta la importancia de conocer los puntos de vista de los distintos actores y de “dar la voz” a quienes normalmente no la tienen, para construir un conocimiento colectivo y una práctica comunitaria (escolar y social) que pueda afrontar colectiva y creativamente las problemáticas de sus jóvenes. Este ejercicio de escucha y deliberación crea una disposición de ánimo fecunda para el desarrollo de un plan educativo pertinente, favorable a la reincorporación a la escuela y continuidad educativa.

9. Las experiencias educativas de segunda oportunidad cuentan con equipos de trabajo multiprofesionales que brindan una atención integral a las múltiples necesidades de sus estudiantes.

Las estrategias desarrolladas por las diversas experiencias relevadas contemplan intervenciones articuladas en el ámbito pedagógico y psicosocial con el objetivo de dar una

respuesta integral a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes que atienden. Los equipos de trabajo están constituidos por profesionales y monitores comunitarios del área psicosocial (psicólogos, trabajadores sociales, monitores de apoyo psicosocial, de recreación, de prevención) y del área pedagógica (profesores de enseñanza primaria y secundaria, educadores especiales, psicopedagogos, educadores comunitarios).

En la experiencia de Brasil, por ejemplo, el Proyecto Educas aborda la prevención del fracaso escolar a través de la participación de profesionales de distintas áreas (pedagogía, psicología, trabajo social). La relación entre los profesionales abre espacios para reflexiones desde diversas perspectivas que permiten la comprensión del fenómeno del abandono escolar como un proceso multidimensional y dinámico.

El proyecto “Puente Educativo” de Uruguay se diseña en base a la conformación de un equipo técnico interdisciplinario que implementa una estrategia orientada a:

- desarrollar un programa de acompañamiento al proceso de toma de decisiones de alumnos de 6tos años en torno a su continuidad educativa;
- transferir a los docentes metodologías de intervenciones socioeducativas implementadas en espacios complementarios a la educación formal;
- Trabajar sobre la convergencia de expectativas educativas entre el estudiante, su familia y la institución educativa.

Las intervenciones en el ámbito psicosocial se sustentan en un enfoque centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, orientado a la habilitación y el empoderamiento de las personas para enfrentar las diversas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana; el centro de atención son sus capacidades y potencialidades y no sus carencias, dificultades o problemas. A partir de un diagnóstico que permite conocer la historia de vida de cada estudiante; la organización familiar; sus vínculos afectivos; y problemáticas específicas (consumo de drogas; infracción de ley; explotación sexual; situación de calle, otros), se desarrolla un plan de trabajo individual que en la mayoría de las experiencias contempla intervención a nivel individual, grupal, familiar y comunitario.

- A nivel individual, acciones tales como:
 - tutorías: acompañamiento socioafectivo; construcción de vínculo con un adulto significativo; desarrollo de habilidades sociales y manejo de las emociones; construcción de proyectos personales.
 - fortalecimiento de vínculos con redes de apoyo familiares, comunitarias y del sistema público.

- derivación para la atención de problemáticas específicas y monitoreo de este proceso.
- A nivel grupal
 - talleres sobre desarrollo personal; sexualidad; autocuidado; habilidades sociales; afirmación de derechos; participación social; resolución pacífica de conflictos.
- A nivel familiar:
 - apoyo a la familia para fortalecer su rol educador y protector; sensibilización, concientización y responsabilización del proceso escolar de sus hijos, a través de visitas domiciliarias, encuentros y talleres.
 - vínculo con la red social comunal.
- A nivel comunitario:
 - avanzar hacia el desarrollo de comunidades y entornos protectores, que se responsabilicen de todos sus miembros y ofrezcan espacios de contención, apoyo y participación.
 - trabajo con organizaciones sociales comunitarias.
 - fortalecimiento y articulación de la red social pública (municipal y regional).

En la mayoría de los proyectos existen vínculos con instituciones sociales y organismos públicos que trabajan en el territorio, hecho que facilita y potencia las acciones de prevención y tratamiento de problemáticas psicosociales específicas y el acceso a la red de protección social.

10. Las experiencias educativas de segunda oportunidad cuentan con sistemas complementarios de apoyo económico y social y con recursos materiales para abordar de manera integral los factores que conducen a la desertión.

Los apoyos económicos y sociales, como alimentación, transporte o becas, constituyen un soporte importante de las experiencias de segunda oportunidad, sin embargo, se ha demostrado que su sustentabilidad depende de una adecuada articulación con las políticas de inclusión de los centros educativos, la cultura organizacional y de convivencia, y las prácticas pedagógicas.

En el estudio de las seis escuelas de Carapeguá (Paraguay) se afirma que si las ayudas asistenciales (vaso de leche, uniforme, víveres) no se insertan dentro de un proyecto de transformación de la institución educativa no se lograrán los resultados esperados, y se constituirá en una medida paliativa. En este sentido, la directora de la Escuela Cerro Pinto dice: *“Nosotras tenemos padrinos pero eso no es suficiente, tenemos que cambiar todo a la vez, una cosa por vez no da efecto”*. Por su parte, la directora de la Escuela Monseñor Acha agrega: *“Siempre dimos merienda pero si la profesora del grado no le trata bien no funciona, igual el chico quiere abandonar, entonces tenemos que trabajar con las profesoras que tienen este tipo de casos”*.

Las propuestas educativas de los dos colegios de Ecuador incluyen un sistema de becas para los estudiantes. El Colegio Ausubel cuenta con un Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil que acompaña los casos que requieren atención personalizada. La mayoría de los casos se identifican a través de las Juntas de Curso, los espacios de revisión de la situación de todos y cada uno de los estudiantes.

Muchas veces la provisión de asistencia por parte de los centros educativos es un gesto visible para las familias de la importancia que tiene cada niño, niña o joven para los docentes y directivos. Estos gestos motivan a los padres a comprometerse y apoyar las acciones de los centros. Así, en la Escuela de Cerro Pinto de Paraguay se organizó un sistema de entrega de víveres, un pequeño apoyo externo que muestra el interés de la escuela por asegurar la asistencia de todos los estudiantes. Los docentes refieren que aquellos niños y niñas que recibieron los víveres “están mas contentos, se sintieron felices”. La directora de la Escuela Calixtro, Paraguay, afirma *“tenemos una alumna que tuvo su bebé, todas dijimos que somos como sus mamás mientras ella estudia. Nosotras hacemos rifas para comprarle leche o juntamos ropas”*. *“Pensamos que así impulsamos a que termine su estudio”*.

En las experiencias de Argentina, investigadas por Fundación SES, se aprecia una serie de dispositivos para favorecer la inclusión, entre ellos la distribución de becas para la asistencia a clases (becas/ subsidios); insumos para mejorar las condiciones de asistencia a clases (alimentación, útiles escolares, textos); fondos para traslado, boleto/bicicletas para facilitar la asistencia a clases (movilización); insumos para mejorar los procesos de aprendizaje (equipamiento computacional, bibliotecas, incentivos a docentes de escuelas sectores pobres); incremento del tiempo escolar (reforzamiento educativo, actividades de verano); fondos para docentes y proyectos destinados a la retención y o reingreso al sistema educativo centrados en tutoría, apoyo escolar, deporte, arte, formación para el trabajo; vinculación con la Comunidad.

III. LECCIONES APRENDIDAS EN RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN ENTRE DIVERSOS ACTORES EN EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Las alianzas territoriales entre organizaciones de la sociedad civil, centros educativos y el organismos de gobierno, potencian iniciativas sustentables de innovación educativa, en la medida que se arraiga en las comunidades y sus líderes, y concita altos niveles de participación.

Los investigadores de Fundación SES afirman que a lo largo de este proceso las escuelas -instituciones locales protagónicas- han abierto sus puertas a la comunidad, resignificándose y constituyéndose en espacios de participación, debate y reflexión acerca de las problemáticas educativas de los adolescentes y jóvenes, y de otras situaciones cotidianas que afectan al conjunto de la comunidad. Así lo expresa una Facilitadora de Aluhampa, Santiago del Estero: *“De una época para acá hay más confianza entre los vecinos, se organizan, cuando hay un problema se hacen reuniones con los padres en la escuela. Los problemas se tratan entre los directores, los docentes, las mamás de los chicos. Me parece que hay más organización, que se están juntando para ver ellos cómo se solucionan los problemas que tienen (...) El hecho de que la escuela haya crecido, que se hayan realizado tantas acciones de la comunidad, hace que la escuela sea parte de la comunidad”*.

En esta nueva mirada de centros educativos de puertas abiertas, se incluye la lectura y participación de las organizaciones sociales tanto urbanas como rurales. Así lo expresa el testimonio de una vecina de la experiencia de Buenos Aires: *“se tendrían que hacer más reuniones y en todas las escuelas... porque los chicos dependen de todos: las organizaciones, de los padres, de los abuelos, de los maestros, de los porteros; tenemos que unirnos para mejorar y no enfrentarnos. Estas reuniones son importantes para esto”*.

En Uruguay, la experiencia Puente Educativo se realiza en el marco de una Mesa Zonal integrada por organizaciones e instituciones diversas, con enclave local. La proximidad territorial aporta un conocimiento contextualizado de la inclusión/exclusión educativa de los niños y niñas y adolescentes, así como las posibles causas estructurales y dinámicas que explican estas situaciones. La diversidad de instituciones u organizaciones aporta diversas miradas sobre las situaciones en un proceso de enriquecimiento mutuo.

En Paraguay, una de las lecciones destacadas es la importancia de realizar acuerdos y articulaciones entre una organización de la sociedad civil y el Ministerio de Educación

y Cultura (MEC), a partir de la conformación de mesas de trabajo para el diseño e implementación de los Programas de Educación a Distancia. Así lo expresa la Directora de Educación Permanente del Ministerio de Educación de Paraguay: *“Hemos ido trabajando mancomunadamente con el equipo de SUMANDO, haciendo modificaciones, agregando contenidos y desechando otros (...) También hemos trabajado en la ampliación de la propuesta curricular dentro de los diferentes departamentos del país”*. A su vez, la creación de redes barriales y el acompañamiento al proyecto por parte de líderes comunales (sacerdote, presidente de la comisión barrial, entre otros) es una de las particularidades que posibilitaron el éxito de la experiencia, como lo enfatiza el equipo de SUMANDO.

La sostenibilidad de una innovación educativa surgida desde y para una comunidad local depende en gran medida del grado de apropiación y empoderamiento de los distintos actores que participan de la misma. El rol de los actores líderes de estas experiencias da cuenta de la asunción de compromisos, y la apertura de canales de articulación de culturas, visiones y abordajes diferenciados y complementarios para desarrollar estrategias que permiten la vuelta a la escuela y la retención educativa. Su labor se caracteriza por el trabajo compartido en el diagnóstico, la identificación de los adolescentes que han abandonado la escuela y la planificación y organización conjunta de las actividades tendientes a generar puentes para la inclusión educativa.

La experiencia impulsada por el MOCASE en Santiago del Estero, Argentina, tiene como punto de inicio institucional el vínculo establecido con el Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” (PNIE). Este Programa del Ministerio de Educación de la Nación se desarrolló a través de una gestión asociada con organizaciones (Fundación SES y Fundación FOC) que promueven la vuelta a la escuela de adolescentes y jóvenes, mediante el otorgamiento de becas y el desarrollo de “Espacios Puente”. Las actividades de estos espacios puente son diseñadas por una Mesa Coordinadora Local (MECOL) en la que participan la escuela y otros actores de la comunidad local.

El arraigo del proyecto en la comunidad local y su cultura, y la representatividad y/o significación de sus actores, como en el caso de Tintina (Santiago del Estero), puede promover procesos que trascienden el objetivo original de las alianzas e interpela a la comunidad local para replantear el sentido y las prácticas de las instituciones locales. En esta experiencia, la iniciativa está movilizada por una alianza liderada por una organización con trabajo previo y un fuerte arraigo en la localidad, el MOCASE. La impronta de las estrategias puestas en marcha se debe, en buena medida, al rol protagónico de dicha organización, que reunió y comprometió a varios actores de la comunidad en la construcción de un proyecto educativo, cultural, social y económico para los jóvenes con menos oportunidades.

Los centros de educación superior también juegan un papel relevante en el desarrollo social y educativo local y regional, aportando a la investigación e intervención en los campos de su especialidad, como es el caso de Universidad de Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS (Brasil). El Programa de Postgrado en Psicología, a través de su Clínica de Infancia y Adolescencia, desarrolla estudios y programas de atención a las problemáticas relacionadas con la salud mental de la población infanto-juvenil y apoya a la red pública de enseñanza de San Leopoldo, contribuyendo al fortalecimiento de las políticas públicas del municipio. En este caso, la experiencia innovadora se desarrolla la solicitud de la escuela Villa Lobos, con el proyecto EDUCAS del Programa de Postgrado en Psicología y en alianza con el “Grupo de Teatro Criando Peça”, el cual implementa talleres de teatro infantil.

El trabajo realizado por la Universidad de Buenos Aires, UBA (Argentina), se orienta a crear un espacio de diálogo entre las organizaciones comunitarias, las familias y la escuela, en torno a las problemáticas educativas que afectan su realidad cotidiana, tales como la deserción y la exclusión educativa. Algunos de los participantes así lo expresan: *“La manera de empezar a resolver el problema, es entre las organizaciones, los directivos y los padres. Tenemos que ir viendo qué pasa, discutir los problemas que tenemos y ver cómo se resuelven”*. *“Nosotros vemos como algo primordial la relación familia-escuela (...) No hay un espacio de confianza en el cual poder hablar sobre los problemas del hijo. Lo que me interesa es esa relación que tiene que existir entre ambos grupos”*. Este trabajo reflexivo desde las “distintas voces” de los actores involucrados facilita la desnaturalización de visiones muy ancladas en el sentido común, tales como *“a los padres no les interesa la educación de sus hijos”* y posibilita la generación de acciones favorecedoras de la articulación entre la familia y la escuela.

Tal como lo expresa el mismo equipo investigador de Fundación SES, *“Allí donde los actores de la comunidad se apropian de la iniciativa y logran que la misma se instale como un emergente local, es posible pensar en su sostenibilidad, en que las innovaciones asuman un carácter sistémico, e incluso en la posibilidad de que los grupos motores asuman nuevos y mayores desafíos en busca de respuestas a las necesidades educativas y sociales de la comunidad local. Por el contrario, allí donde el grupo motor de docentes o de líderes comunitarios le otorga continuidad a la experiencia a partir de ciertos personalismos, carismas e inclusive a veces de la vida personal o profesional de estos sujetos, que concentran gran parte de la responsabilidad ideológica y del desarrollo de la propuesta, la sostenibilidad de la iniciativa se pone en cuestión”*.

RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE GARANTICEN LA CONTINUIDAD DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

Las recomendaciones para el diseño de políticas educativas que garanticen continuidad de la trayectoria educativa de todos los estudiantes, han sido formuladas tomando como base las recomendaciones presentadas por cada uno de los equipos de investigación. Éstas fueron analizadas y reelaboradas con el conjunto de investigadores y educadores que participaron en el taller de análisis e intercambio de experiencias realizado en Santiago de Chile en junio de 2009. En consecuencia, incluyen dos perspectivas distintas y complementarias: la de quienes se dedican a la investigación educativa y la de quienes ejercen directamente la labor educativa.

La finalidad de estas recomendaciones es proporcionar orientaciones que sirvan para la toma de decisiones de políticas públicas en el ámbito nacional y local, el desarrollo y/o el fortalecimiento de experiencias educativas de segunda oportunidad y la definición de políticas de desarrollo profesional de los docentes.

1. Avanzar desde políticas educativas sectoriales a políticas intersectoriales que aborden las causas que generan exclusión y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

La interrupción de la trayectoria educativa es, como ya se ha expresado, fruto de un conjunto de factores internos y externos a los sistemas educativos que requiere el desarrollo de políticas intersectoriales que los aborden de forma integral. El pleno acceso, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes exige desarrollar políticas de equidad, que hacen esto posible. Esta tarea trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones responsables de la política educativa y se instala en el campo de la política social en su conjunto. Al sistema educativo y a las escuelas les corresponde reducir o eliminar las condiciones del sistema escolar que impiden o limitan el ingreso y la permanencia en la escuela y la igualdad de acceso al conocimiento. Pero al mismo tiempo, es preciso desarrollar políticas económicas y sociales de equidad, que aborden las causas que generan la desigualdad de origen, y estrategias orientadas a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias: trabajo, vivienda, salud, entre otras (OREALC/UNESCO, 2007).

Estas políticas nacionales orientadas a la equidad social deben tener correlato a nivel local. Se requiere por tanto la constitución de *sistemas locales de protección social*⁵ que permitan articular los recursos disponibles en un territorio a fin de garantizar condiciones adecuadas para el aprendizaje para el conjunto de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Este sistema de protección y promoción de redes territoriales podría incorporar:

- **A las instituciones públicas y privadas del territorio interesadas en que todos permanezcan en la escuela:** centros culturales, bibliotecas, organizaciones no gubernamentales, estudiantes de diversas carreras de educación superior, empresas, fundaciones, entre otras.
- **A las redes de escuelas y programas educativos no convencionales del mismo territorio** a fin de adoptar decisiones conjuntas desde el saber pedagógico que posibiliten la permanencia en la escuela y el aprendizaje y participación de los estudiantes.
- **A las organizaciones locales y comunitarias** para apoyar a quienes, siendo ciudadanos del mismo territorio, están en riesgo de abandonar la escuela.

5 Para profundizar en este punto se sugiere consultar: Richards, C y Eroles, D: "La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar", publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/full/954/109/lang,sp>

→ **Agentes comunitarios significativos**, no institucionalizados (vecinos, líderes, voluntarios, entre otros).

Los sistemas territoriales de protección social deberían aportar a los estudiantes: atención de salud; apoyo en el ámbito psicosocial; otros programas sociales (alimentación, transporte, subsidios monetarios); entre otros recursos que les permitan contar con las mejores condiciones para el aprendizaje.

2. Avanzar desde el sistema escolar a la sociedad educadora, en la que existen múltiples actores, instancias y espacios para el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Es necesario que la política pública genere condiciones concretas que promuevan y faciliten el trabajo conjunto de diferentes instancias y actores en el ámbito local, promoviendo mesas de discusión para debatir y definir acciones orientadas a la protección de los derechos de todas las personas, especialmente de los grupos minoritarios o con menos poder dentro de la sociedad.

Es posible avanzar en la realización de propuestas de acción integradas entre el sistema de educación formal y actores de la sociedad civil en el ámbito local que trasciendan la mera coordinación y articulación. Esto requiere avanzar hacia diseños educativos en los que participen diversos actores para asegurar el compromiso y la responsabilidad de todos por el derecho a la educación.

Para las organizaciones de la Sociedad Civil, este tipo de acciones implica desarrollar una estrategia socioeducativa a mayor escala. Para las instituciones del sistema educativo formal implica un acercamiento al saber y la experiencia acumulada de las organizaciones de la sociedad civil (trabajo en red, metodologías más flexibles, mayor poder de adaptación a los perfiles de la población, proximidad con la familia y la comunidad). Se requiere entonces, generar mayores instancias de intercambio entre escuelas y organizaciones sociales relacionadas con la formación de docentes y agentes comunitarios o el desarrollo de proyectos o experiencias educativas concretas.

El trabajo articulado entre escuelas y organizaciones locales es una estrategia esencial porque permite la vinculación de ofertas educativas formales con otros modelos de acción educativa y avanzar hacia una mayor inclusión. Para ello es preciso crear redes que vincu-

len escuelas y organizaciones sociales, superando así la fragmentación entre modalidades formal y alternativas y recuperando y fortaleciendo espacios educativos existentes dentro y fuera de la escuela. Este trabajo articulado supone una mayor apertura y flexibilidad de parte de todos los actores, situando el foco tanto en los intereses y necesidades de los sujetos como de la comunidad de la que son parte, y no sólo en los objetivos institucionales.

Las redes de colaboración entre escuelas y organizaciones sociales deben generar relaciones horizontales basadas en el diálogo activo y en la construcción de sentidos comunes de acción, que permitan establecer alianzas a favor de la permanencia escolar y el logro de aprendizajes de calidad para todos.

3. Promover políticas educativas orientadas a garantizar la permanencia en la escuela y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes.

Los testimonios de quienes han abandonado el sistema escolar y las investigaciones disponibles, permiten identificar factores de riesgo de fracaso escolar vinculados al propio quehacer y dinámica de la escuela: aprendizajes no logrados en los primeros años escolares, bajas calificaciones, repetición, dificultades en las relaciones sociales; problemas de convivencia; bajas expectativas de los docentes y de los propios estudiantes que terminan actuando como profecía autocumplida.

En el primer capítulo se señalaba la pérdida de recursos financieros que ocasiona la repetición, situación inaceptable dado su escaso impacto en mejorar los logros de aprendizaje y su efecto negativo en la autoestima de los estudiantes y en la continuidad de su trayectoria educativa. Por el contrario, una escuela centrada en el logro de aprendizajes de todos, que promueve espacios de desarrollo personal y de convivencia pacífica y que interpreta y atiende oportunamente las necesidades de sus estudiantes, genera condiciones adecuadas para la permanencia y continuidad de sus trayectorias educativas.

Considerando la diversidad y complejidad de situaciones asociadas al fracaso escolar que pueden culminar en la interrupción de la trayectoria educativa, es necesario considerar el desarrollo de políticas, al menos en los siguientes ámbitos:

- desarrollo de condiciones para el aprendizaje (educación en la primera infancia; competencias de lectura y escritura en el primer ciclo de la enseñanza primaria; atención oportuna de las dificultades de aprendizaje; desarrollo socio-afectivo);

- detección y abordaje oportuno frente al abandono escolar inicial, y
- apoyo a la transición entre niveles educativos.

a) Políticas de acceso a la educación en la primera infancia

La participación en programas de educación y cuidado de la primera infancia influye positivamente en la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo y el rendimiento escolar posterior. Es necesario desarrollar políticas integrales e intersectoriales, con amplia participación social, de atención y educación de la primera infancia destinadas a los menores de ocho años que satisfagan de cuidado, protección, supervivencia, desarrollo y aprendizaje. La atención integral supone suministrar servicios de diferente naturaleza como la estimulación infantil, salud y nutrición, la educación de los padres y cuidadoras, la educación inicial en hogares y centros, y la protección legal en contra del abuso, la explotación y la violencia. (OREALC/UNESCO, 2007b).

La efectividad de los programas de atención educativa en la primera infancia será mayor si existe una articulación con las políticas generales de desarrollo y de erradicación de la pobreza y con políticas sectoriales como las de salud, desarrollo de la mujer y de la familia, la prevención del VIH/SIDA o desarrollo rural. La participación del Estado en la atención de los menores de 4 años y de los grupos en situación de vulnerabilidad debería ser más intensa, desde el punto de vista de los recursos, la gestión, los soportes técnicos y la profesionalización de los recursos humanos (Blanco, 2008).

Ampliar la oferta educativa en los primeros años y mejorar su calidad, especialmente de las modalidades dirigidas a los niños que viven en situación de mayor vulnerabilidad social, exige una mayor inversión y una distribución equitativa de los recursos, considerando los diferentes costos que supone ofrecer una educación y atención de calidad según las distintas necesidades de los niños y de los contextos en los que se desarrollan (OREALC/UNESCO, 2007).

Contar con diseños curriculares para esta etapa educativa, una adecuada infraestructura y materiales didácticos son elementos esenciales para mejorar la calidad, pero sin duda el mayor esfuerzo ha de orientarse a fortalecer las capacidades de las educadoras y otros profesionales que intervienen en esta etapa educativa y a mejorar sus condiciones de trabajo.

b) Políticas orientadas al desarrollo de competencias básicas de lectura y escritura en la educación inicial y en el primer ciclo de educación primaria

Diversos estudios señalan la relevancia de la adquisición de la lectura y la escritura para la permanencia en la escuela y el logro de aprendizajes. La lectura y la escritura son las

“destrezas madre” de las que depende el acceso al conocimiento. En su gran mayoría, las dificultades de aprendizaje se relacionan con la alfabetización inicial y con el manejo autónomo, eficaz y eficiente de la lengua escrita. Los niños/as que ingresan al primer grado en escuelas de sectores de pobreza, se encuentran en su gran mayoría en niveles iniciales, prefonéticos del proceso de alfabetización y asumen como único criterio de lectura el reconocimiento de letras en un texto (Abraham, 2007; Martínez, 2007; Brito y et al, 2008).

Se ha comprobado que para aprender a leer y escribir, comprensivamente, el niño/a tiene que estar incorporado a un ambiente en que la gente que lo rodea lea y escriba habitualmente. Como señala Hébrard (2006), el problema a resolver no es el de la alfabetización, sino el del aprendizaje del lenguaje. En este sentido cobra gran importancia el acceso de niños y niñas a la educación en la primera infancia, en especial en contextos de alta vulnerabilidad social.

En esta perspectiva, es esencial formar a los docentes de educación inicial y de los primeros niveles de educación primaria en estrategias y técnicas de enseñanza que promuevan, desde el inicio, el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de forma gozosa y con sentido. Sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la identificación y atención oportuna de las dificultades de aprendizaje y de participación de los estudiantes.

Otra medida de carácter preventivo es el desarrollo de sistemas de apoyo para la identificación y atención oportuna de las dificultades de los alumnos que en gran medida se asocian a prácticas de enseñanza inadecuada o insuficiente. La mayoría de los países cuenta con profesionales que pueden desarrollar estas funciones: equipos interdisciplinarios; psicólogos, docentes de educación especial, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales, entre otros. Un sistema de apoyo efectivo es aquel que combina la existencia de centros de recursos a nivel local con apoyos fijos en escuelas que atienden estudiantes con las mayores necesidades (OREALC/UNESCO, 2007).

Los equipos de apoyo han de tener un enfoque interdisciplinar, de forma que cada una de las disciplinas enriquezca a las otras. Por el contrario, la multidisciplinariedad se limita a aportar informaciones o conocimientos para la identificación de problemas o para su solución. La interdisciplinariedad implica un modo de pensar y de actuar de los especialistas y una disposición favorable a la integración de los puntos de vista específicos de las diferentes disciplinas. Cada integrante del equipo aporta su saber y su práctica específica para resolver conjuntamente diferentes problemas y situaciones. Los grupos interdisciplinarios están conformados por profesionales de diversa formación y de múltiples pertenencias institucionales y organizacionales, lo que redundará en una mirada global y no fragmentada de la misma realidad (Duk, 2007).

Es fundamental que estos sistemas actúen de modo oportuno y eficiente. En muchas ocasiones los equipos interdisciplinarios destinan mucho tiempo a la aplicación de test o pruebas de diagnóstico, que por lo general terminan identificando un problema que ya había sido detectado por los docentes en el aula, y dejando escaso tiempo para apoyar a los docentes, estudiantes y familias en la superación de las dificultades de aprendizaje o de participación.

A su vez, es muy importante que el trabajo de atención se haga en conjunto o en conversación con los docentes de la escuela, para involucrarlos en la toma de decisiones sobre las acciones a desarrollar y crear un clima de confianza que permita un trabajo conjunto en las aulas. Cuando los equipos interdisciplinarios trabajan el margen de los docentes en atenciones individuales generalmente se perpetúan situaciones de exclusión, ya que ese estudiante al regresar a la sala de clases retornará a la dinámica anterior y con el riesgo de fracasar nuevamente. El docente es quien está en contacto permanente con los alumnos y quien puede dar cuenta de los progresos, retrocesos o alteraciones de su evolución. Esto significa que los diferentes especialistas han de apoyar y sostener al docente considerando que será él o ella quien lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente (Duk, 2007).

El equipo de apoyo debe trabajar junto con el profesor sosteniendo las decisiones que se toman en las distintas etapas del proceso educativo. Entre las tareas más importantes, podemos mencionar su colaboración en la identificación y evaluación inicial de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de participación, con el fin de determinar el tipo de ayuda y los recursos necesarios para optimizar su proceso de aprendizaje; la verificación de los progresos alcanzados por los alumnos; y en las decisiones de promoción y acreditación (Duk, 2007).

c) Programas que favorezcan el desarrollo de habilidades para el desarrollo personal y la convivencia social

El fracaso no se asocia sólo a los contenidos de aprendizaje (o al currículo escolar) sino también a las relaciones sociales y al desarrollo emocional y afectivo de los estudiantes: baja tolerancia a la frustración, relaciones violentas en algunos casos, timidez en otros, dificultades de autorregulación, bajas expectativas personales y del entorno. La detección y atención oportuna y temprana de situaciones de este tipo tiene un impacto positivo en la continuidad de la trayectoria educativa.

El impulso a la agresión viene desde el nacimiento, por lo tanto aprender a regular y canalizar las emociones, a contenerse, aprender a ceder, a postergar satisfacciones, apren-

der a compartir bienes y beneficios, es una tarea que debe comenzar desde la primera infancia. Se ha observado en numerosas investigaciones longitudinales el impacto que tiene la educación social y emocional a temprana edad, en el desarrollo académico, social y productivo (Tremblay, 2008; Hawinks et al. 1991, 1992; O'Donnell J.A. et al. 1994; Greenberg M.T. et al. 1995; Zins, 2004). Los niños que utilizaron con frecuencia la agresión durante la escuela primaria y no aprendieron a autorregular y conducir sus impulsos emocionales, presentan problemas severos durante la adolescencia y posteriormente, como fracaso escolar, abuso de tabaco, alcohol, drogas, tienen relaciones sexuales a temprana edad, sufren depresión, desempleo y pobreza (Tremblay, 2008).

A su vez, existe suficiente evidencia acerca de la gran influencia de la autoestima en el rendimiento académico, en el equilibrio emocional, el desarrollo personal y en el éxito en la vida en general. Como señala Milicic (2001), las críticas excesivas disminuyen la autoestima, no se confía en sí mismo ni en la capacidad para proponerse metas y lograrlas. La potenciación de ambientes familiares y escolares para el conocimiento, aceptación y valoración de uno mismo, el manejo de los sentimientos, el desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva, la reflexividad sobre las propias acciones y sus consecuencias, la resolución de conflictos, la colaboración y trabajo en equipo, son entre otros aprendizajes, fundamentales para el éxito académico y el mundo productivo y para la participación en la sociedad. La presencia de un entorno potenciador y nutritivo desde el punto de vista afectivo y psicosocial cobra mayor relevancia en la educación de la primera infancia, ya que en esta etapa se consolidan habilidades, destrezas y conocimientos esenciales para el desarrollo posterior.

Para ello se recomienda:

- Desarrollar comunidades educativas caracterizadas por un clima de convivencia fraterna, mediante acciones preventivas y favorecedoras de relaciones afectivas, promotoras de autocuidado, mutuo apoyo, acogida y vida saludable.
- Detectar precozmente los niños que presentan factores y condiciones de riesgo psicosocial en el hogar, comunidad y escuela, y derivar a una atención oportuna a aquellos que presenten trastornos socio-afectivos y de salud mental.
- Fortalecer las capacidades de los docentes, especialmente en el uso de estrategias que favorezcan el aprendizaje de habilidades sociales y la construcción de la propia identidad, así como el desarrollo de competencias profesionales para abordar, dentro de su ámbito de actuación, las dificultades de desarrollo socioafectivo detectadas en los alumnos y sus ambientes familiares.

- Articular y desarrollar redes de apoyo comunal con las escuelas, para una vida saludable de los estudiantes y sus familias, que permita una coordinación eficaz y regular entre ésta, las organizaciones comunitarias, los centros de salud y otras instituciones de apoyo a la infancia, existentes a nivel local.

d) Sistemas de alerta para la detección y abordaje oportuno del abandono escolar inicial

Es necesario avanzar hacia sistemas territoriales de alerta temprana que activen la red de apoyo cuando se detectan situaciones de abandono reciente.

Un aspecto central para la implementación de este sistema es contar con mecanismos adecuados de registro y monitoreo de la asistencia escolar a nivel de cada escuela y de los organismos responsables del sistema educativo a nivel local; y con equipos profesionales territoriales que desplieguen las acciones necesarias para revertir el abandono. El registro debiera permitir detectar el aumento de insistencias durante el año escolar y a su vez, el abandono en el paso de un año a otro, a comienzo de un nuevo año escolar. Una vez identificada la situación de abandono, detectada e informada por la escuela y/o por el organismo responsable, deberán activarse los sistemas de apoyo: visitas a la familia, identificación de la o las situaciones que ocasionaron el abandono, vinculación con la red de protección territorial para su atención, desarrollo de estrategias para el regreso a la misma escuela o a otra si corresponde, entre otros.

La detección de situaciones de abandono escolar puede producirse también, a través de organizaciones sociales, miembros de la comunidad, otros organismos públicos (centros de salud, centros de desarrollo social, entre otros). Es importante por tanto, sensibilizar a todos los actores sociales para que se preocupen y responsabilicen por la continuidad educativa de niños y jóvenes, y difundir cuáles son los procedimientos para que se activen los sistemas de alerta y atención.

Un estudiante que se desvinculó recientemente de la escuela puede, con los apoyos educativos y sociales necesarios, recuperar ese vínculo; por el contrario quien vive este proceso en soledad sin señales de preocupación por parte de los adultos que lo rodean (familia, docentes, comunidad local), comienza a alejarse de la escuela y paulatinamente de todos los espacios de inclusión social.

e) Programas de monitoreo y apoyo en la transición entre niveles educativos

La transición de la educación primaria o básica a la enseñanza media reporta los indica-

dores más altos de abandono escolar, por esto se requieren acciones de monitoreo y apoyo directo a los estudiantes para la continuidad de su trayectoria educativa en la enseñanza secundaria. Esto implica el desarrollo de programas tendientes a generar un dispositivo de intermediación entre los sistemas educativos formales de primaria y secundaria, que fortalezca el proceso de toma de decisión para la continuidad educativa de alumnos que egresan del sistema primario y, a su vez, la gestión de sistemas de monitoreo y apoyo a los estudiantes que inician el ciclo de educación secundaria para garantizar su permanencia.

En los últimos años de la enseñanza primaria deben generarse estrategias de apoyo para la continuidad educativa a nivel de la política educativa local y de cada escuela que incluyan los siguientes aspectos: análisis de la oferta de enseñanza secundaria, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes; establecimiento de vínculos -a través de visitas y/o pasantías- entre escuelas primarias y secundarias para que los estudiantes conozcan previamente la institución en la que continuarán estudios; información y sensibilización a las familias de los estudiantes y a la comunidad en general acerca de la importancia de completar la educación secundaria, tanto para el desarrollo personal y social de los propios jóvenes como para el acceso futuro al mercado de trabajo; espacios de encuentro y capacitación conjunta entre docentes de escuelas primarias y secundarias a fin de compartir inquietudes, demandas mutuas y de generar estrategias que favorezcan la continuidad educativa.

En el primer año de la educación secundaria es fundamental considerar un periodo de acogida de los nuevos estudiantes y de inducción a la educación secundaria, que permita, por un lado, que los directivos y docentes que los reciben conozcan sus intereses, sus historias y culturas de origen, sus experiencias escolares previas; sus conocimientos; y, por otro, que los estudiantes conozcan su nueva escuela, a sus docentes y compañeros, los nuevos desafíos a los que se enfrentan; la organización de los tiempos y asignaturas; las normas y sistemas de evaluación, entre otros; de modo de generar un clima propicio para el proceso de aprendizaje que comienza.

Especial atención amerita la situación de los estudiantes de comunidades rurales que deben alejarse de sus localidades para poder proseguir estudios. Esto requiere asegurar la existencia de residencias estudiantiles y/o sistemas de familias de acogida, que garanticen no sólo un lugar de residencia sino también -y especialmente- espacios de acogida, contención y acompañamiento que favorezcan la integración de los estudiantes en su nuevo entorno y el éxito de su proceso educativo.

4. Avanzar hacia sistemas educativos flexibles que favorezcan la educación a lo largo de la vida y la posibilidad de retomar trayectorias educativas interrumpidas.

Las nuevas conceptualizaciones de educación permanente, que reconocen la educación como un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida, supone una política educativa de Estado con una doble finalidad: la educación de las nuevas generaciones y el enriquecimiento del nivel educativo de las generaciones de jóvenes y adultos que no han completado sus escolaridad. *“El aprendizaje a lo largo de la vida va más allá de la recuperación o la nivelación de estudio. Significa ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso, facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculados al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. Significa también facilitar diferentes itinerarios formativos a lo largo de la vida y el establecimiento de puentes entre ellos, posibilitando que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional”* (PRELAC, 2002).

Esto exige la creación de sistemas educativos flexibles dónde quienes han interrumpido su trayectoria educativa puedan retomarla en cualquier momento de la vida y desde modalidades diversas: presenciales, semipresenciales, a distancia, vinculadas al mundo del trabajo, entre otras.

Las instituciones que ofrecen una segunda oportunidad a los jóvenes que abandonaron el sistema formal enfocan su trabajo en personas que tienen identidades, historias, problemas diversos y tratan de adaptarse a ellos con propuestas flexibles, acogedoras, y respetuosas de las situaciones e historias de vida de los estudiantes. Se trata de modelos educativos pensados para jóvenes y adultos que no pueden acceder al sistema educativo formal; modelos flexibles que se adaptan a las condiciones de los estudiantes en cuanto a sus tiempos, lugares de residencia, necesidades de formación orientada al trabajo, situación económica, entre otras. Estas instituciones tienen el desafío de atraerlos, retenerlos y conseguir que culminen sus estudios, para ello el acompañamiento, el apoyo y la pertinencia y relevancia de los aprendizajes son aspectos fundamentales.

El desarrollo de estas experiencias se fortalece cuando encuentran interlocutores externos. Muchas veces sólo tienen un reconocimiento local y no llegan a las estructuras de gobierno nacional, menos aun a organismos que tienen en su diseño y gestión un carácter regional. Una recomendación en este sentido, es promover procesos de difusión

y transferencia continua de estas innovaciones al interior de los sistemas educativos y en las estructuras de gobierno para influir positivamente en los tomadores de decisión de política educativa.

5. Promover y apoyar el desarrollo de modelos educativos de segunda oportunidad que integren la continuidad y conclusión de estudios con el desarrollo de competencias para el empleo y la inclusión al trabajo.

La necesidad de una oferta educativa vinculada al trabajo responde a la situación educativa y laboral de amplios sectores que se encuentran tanto dentro como fuera del sistema educativo. Para los primeros es importante enriquecer el currículo de la educación primaria y secundaria con componentes del trabajo que aumenten el valor agregado de estos niveles educativos y eleven su nivel de competencias laborales. Para quienes se encuentran fuera del sistema educativo en situación de rezago, es esencial ofrecer programas de formación que aumenten sus posibilidades de acceder a un empleo. En este sentido, la dimensión del trabajo en educación abarca tanto el sistema de educación formal (en los niveles de la educación primaria y secundaria), como los campos de la formación profesional, los cursos técnicos y modalidades alternativas de educación.

No se debe olvidar que el trabajo es uno de los mecanismos más importantes para la participación e inclusión en la sociedad. La educación vinculada al trabajo es un eje clave para asegurar a la población en situación de pobreza opciones de desarrollo educativo y laboral que les permitan, en mercados formales e informales, la obtención de un trabajo justo en el marco de una sociedad democrática e inclusiva. Esta preocupación se vincula inevitablemente con el campo de la política pública, y proviene del interés por el impacto que tengan los programas en el mejoramiento de la calidad de vida de poblaciones que han estado marginadas de una real formación para el trabajo. En este sentido es necesario promover que la educación en su conjunto forme para el trabajo, entendiendo el trabajo como una tarea social de inclusión que comprende pero trasciende la formación en oficios.

El modelo de educación y formación ha de tomar en cuenta los escenarios laborales particulares de cada país y a nivel regional y mundial de modo de preparar a las personas para integrarse a ellos en las mejores condiciones. En este contexto adquiere una especial relevancia la noción de competencia, que combina la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, para emprender y para continuar aprendiendo.

6. Políticas para el desarrollo y fortalecimiento de escuelas inclusivas y democráticas.

El estudio abre la oportunidad para explorar los amplios y diferentes caminos de la educación inclusiva para jóvenes y adultos y avanzar en la formulación de políticas y acciones que aseguren el derecho de todos a educarse y a acceder a las mejores oportunidades para vivir una vida digna.

a) Políticas de liderazgo democrático capaces de integrar aspectos organizativos y curriculares de atención a la diversidad

Las políticas dirigidas a desarrollar y fortalecer el liderazgo directivo deben apuntar a su ejercicio democrático para favorecer procesos participativos al interior de los centros educativos. Normalmente la participación es entendida como apoyo, colaboración y presencia activa, por lo que se promueve menos la participación consultiva y muy poco la participación deliberativa. Los directivos concentran la mayor parte de decisiones en el ámbito global de la escuela mientras que los docentes deciden a nivel de su aula y son consultados en algunos aspectos institucionales. La participación consultiva y decisoria de estudiantes y familias es muy poco promovida en las escuelas. El conocimiento y comprensión del sentido general del proyecto educativo, la participación en su diseño y desarrollo, y la conciencia de las contribuciones de cada uno son indispensables para el desarrollo de las instituciones educativas. Esto implica propiciar no sólo políticas de formalización de instancias de representación y deliberación institucional, sino también de formación en liderazgo y una organización escolar que permita que todos participen y estén representados.

Los cargos directivos suelen abocarse a resolver cuestiones administrativas descuidando aspectos pedagógicos y de relaciones humanas, más aun en condiciones de grave precariedad como problemas de infraestructura y recursos, falta o ausencia de profesores. Esto implica para el Estado, por un lado, asegurar los recursos necesarios para el adecuado funcionamiento de las escuelas: infraestructura, servicios básicos y educativos. Por el otro, se plantea la necesidad de asegurar la formación educativa y social de quienes ejercen funciones directivas, asegurando sus competencias cognitivas, sociales y de equilibrio emocional; asegurando, junto a sistemas de formación en servicio, sistemas de evaluación de la labor directiva. A su vez, para facilitar la tarea administrativa de los directores o directoras se recomienda la implementación, por parte de las administraciones ministeriales de educación, de sistemas de uso tecnológico y dispositivos administrativos.

b) Políticas de adecuación curricular que respondan a los intereses y necesidades de todos los estudiantes

La oferta educativa debe adecuarse a las demandas de los nuevos tiempos; hoy la niñez, la adolescencia, juventud y la vida cotidiana de los adultos exige modelos más abiertos y más contextualizados, superando la homogeneización que caracteriza a los sistemas educativos tradicionales. Para jóvenes y adolescentes en riesgo de desertar o que ya se han retirado del sistema, la flexibilidad curricular se despliega de múltiples maneras, tales como la administración del tiempo de estudio; las opciones de diseño del propio recorrido curricular; la combinación de opciones presenciales y no presenciales; los programas de tutorías individuales o grupales; los espacios de aprendizaje virtual; las adecuaciones de la enseñanza y la evaluación caso a caso, junto a formas diversificadas de promoción.

El fracaso de muchos modelos educativos, que algunos autores denominan “congelamiento curricular”, significa que el curriculum al ponerse en ejecución deja de evolucionar y mejorar, alejándose de su idea de pertinencia inicial. Concebir las instituciones educativas como espacios de construcción de conocimiento es un desafío para la política educativa. Esto implica la existencia de instituciones educativas activas, articuladas a los contextos de vida de sus estudiantes, conocedoras de las condicionantes que dificultan el óptimo desarrollo de las trayectorias educativas de su localidad y conocedoras de las demandas productivas, profesionales y de las opciones de continuidad educativa.

Desde la perspectiva curricular se hace indispensable identificar tanto las competencias profesionales requeridas para la integración al trabajo y las competencias académicas requeridas para la continuidad de estudios, como las competencias necesarias para el su desarrollo socioafectivo y ético y el ejercicio ciudadano. Por lo mismo, se requiere de políticas educativas que promuevan y garanticen una elevada formación profesional de los docentes, directivos y equipos técnico pedagógicos, con las capacidades para enriquecer y adecuar el currículo en función de su contexto social y cultural y las necesidades y características de sus estudiantes.

Se hace necesario, en esta línea, acercar la oferta educativa a las expectativas, intereses y necesidades de jóvenes y adolescentes, logrando un equilibrio entre las necesidades de desarrollo personales y las demandas del contexto social, educativo y productivo. Una mayor relación de los contenidos de enseñanza con las vidas y actividades cotidianas de las y los estudiantes, les permite a estos atribuir sentido a sus estudios tanto en lo personal como en lo profesional. A su vez, para revertir la autoimagen devaluada de sí mismos, es necesario brindarles un conjunto de experiencias de aprendizaje y participación que sean satisfactorias y les permitan probar una y otra vez “que pueden”, y les

facilite conocerse a sí mismos y valorarse, recuperando la confianza, como seres capaces de aprender y la confianza en los adultos como capaces de enseñar.

En este sentido, se enuncian someramente, algunas sugerencias relevantes para el cambio en el currículo, estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje y sistemas de evaluación:

- Su elaboración y concreción local: competencia de los docentes para adecuar el currículo, contenidos y actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes y sus familias.
- La integración de disciplinas y su concreción en diversos proyectos de aprendizaje.
- Dar utilidad y operatividad a los contenidos del currículo, su aplicación a tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales, vinculado a la vida del alumnado.
- Desarrollar modelos mentales, ideas y esquemas de pensamiento. Promover y estimular la metacognición, como medio para desarrollar la autonomía y autorregulación del aprendizaje.
- Configuración flexible y diversificada de espacios y tiempos al servicio de los proyectos de aprendizaje (individuales, grupales, presenciales, virtuales, etc.)
- Supresión de las fronteras entre la escuela, la cultura y la sociedad: multiplicidad de ambientes de aprendizaje ricos en recursos didácticos y humanos. Combinación de espacios educativos formales y no formales.
- Desarrollo de estrategias recreativas, de expresión artística y crítica de la voz juvenil y así como desarrollo de proyectos liderados por jóvenes y adolescentes, que contribuyan al afianzamiento de su autoestima, autonomía y capacidad emprendedora.
- Evaluación de competencias fundamentales, es decir, de sistemas de reflexión y acción; lo que implica desarrollar instrumentos adecuados para captar la complejidad y congruentes con el sentido de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas.
- Evaluación, centrada en el progreso de sus estudiantes y la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.
- Desarrollar sistemas de autoevaluación y autorregulación de los propios procesos de aprendizaje.

c) Políticas de convivencia que generen climas adecuados para el aprendizaje y la participación de todos

Los climas de aprendizaje y participación que caracterizan a las experiencias de segunda oportunidad se distinguen por ofrecer y crear espacios de participación y convivencia a todos los actores y en todos los niveles; generar multiplicidad de espacios para el

aprendizaje, de recreación, deporte, expresión artística y creativa juvenil; crear espacios de diálogo y debate estudiantil en torno a las problemáticas y asuntos de su interés; crear espacios para el desarrollo de proyectos y servicio a la comunidad; desarrollar un vínculo más cercano entre profesores o tutores; diseñar mecanismos de apoyo pedagógico y acompañamiento psicosocial a las necesidades educativas individuales; desarrollar un trabajo cooperativo y en equipo dentro y fuera del aula; desarrollar estilos de gestión y gobierno democrático, de forma que todos, incluidos los estudiantes, estén involucrados en la toma de decisiones que les afectan, definiendo al mismo tiempo los deberes y responsabilidades de cada uno.

Las políticas educativas suelen abordar estos aspectos que conforman el ethos escolar como elementos complementarios y no como componentes medulares del desarrollo académico. La evidencia muestra una vez más la enorme relevancia que tienen las dimensiones sociales, afectivas y éticas en el desarrollo cotidiano y en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de su alumnado. Para esto se requieren políticas de financiamiento, formación, evaluación e incentivo al adecuado desempeño institucional, que den valor real al progreso en estos aspectos.

La presencia de los padres, su involucramiento y formación como educadores es también un elemento clave. La fortaleza del trabajo con madres y padres de familia y su disposición para colaborar cuando se les ofrecen espacios para ello, ha sido constatada en varias experiencias. Es recomendable entonces, profundizar en un trabajo de formación de padres y madres de familia más sistemático, que permita a estos valorar la relevancia de apoyar la continuidad educativa de sus hijos.

d) Políticas que favorezcan el trabajo de equipos multiprofesionales en las escuelas

Los estudiantes llegan a la institución con experiencias complejas de vida, éstas tienen que ver con problemas de rendimiento y relaciones de convivencia en las instituciones educativas regulares; experiencias difíciles en la vida social y familiar, baja autoestima, y frustración, entre otras. Estas situaciones exigen respuestas específicas que incluyen apoyo psicológico y pedagógico para que los estudiantes consigan superar sus brechas de aprendizaje y un equilibrio emocional. A su vez, los equipos docentes necesitan apoyos de especialistas y recursos para afrontar el desafío de ofrecer una educación de calidad a la diversidad del alumnado presente en sus aulas.

Se recomienda la formación de equipos multiprofesionales (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, etc.) que apoyen y que trabajen con los equipos docentes, directivos y familias de una o varias escuelas de una localidad, y que permitan

la atención del fenómeno de la deserción escolar como un proceso multidimensional y dinámico. Desde una perspectiva inclusiva es relevante transformar la organización, cultura y prácticas pedagógicas de los centros educativos en lugar de “separar” y de este modo estigmatizar a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad social y educativa. Las prácticas tutoriales y de acompañamiento a los procesos individuales deben ser una estrategia habitual en las escuelas en el marco de una cultura escolar que promueve y forma en el respeto y valoración de la diversidad.

Asimismo, se recomienda la articulación de las familias con redes y sistemas de apoyo social existentes. La provisión de esta información a los centros educativos es un elemento de enorme utilidad que las agencias territoriales pueden suministrar. En este sentido, es recomendable asegurar una institucionalidad estable y su financiamiento por parte de los gobiernos educativos territoriales.

7. Políticas de formación docente para la atención de la diversidad.

El acceso de quienes han interrumpido su trayectoria educativa a los saberes socialmente relevantes, requiere la mediación de un adulto, “aventajado en esos saberes” que guíe el tránsito hacia su apropiación. Esta tarea adquiere hoy un nuevo desafío. Los efectos generados por los procesos de fragmentación y de masificación de la escuela, así como la heterogeneidad de los sujetos que se encuentran hoy en las aulas, implica múltiples estrategias para sostener el vínculo de autoridad pedagógica. El docente debe ser mediador del diálogo entre culturas y generaciones, en una relación asimétrica de protección y guía. Su tarea central es preparar a las nuevas generaciones para la tarea de transformar el mundo (Zelmanovich, 2008).

En consecuencia, las instituciones de formación inicial docente deben preparar a profesores para atender la diversidad y para trabajar en contextos de alta vulnerabilidad. Se requiere, por tanto, *“apoyo e incentivos a los docentes que se desempeñan en situaciones de vulnerabilidad social. (...) Es necesario afrontar el déficit existente tanto en la formación de alfabetizadores como en otros agentes educativos encargados de la educación no formal para las personas que deseen completar sus estudios de educación básica y media”* (PRELAC, 2002). Esto implica el desarrollo de programas de formación inicial y en servicio centrados en la calidad del vínculo pedagógico, el uso didáctico de los saberes previos de los estudiantes, el reestablecimiento de las confianzas básicas para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para el trabajo con las familias y la comunidad, que, en conjunto, permitan la generación de experiencias educativas inclusivas y sustentables.

Identificar a un buen profesor o maestro es apelar a una imagen en la que convergen saber y puesta a disposición del saber. Los alumnos esperan que quienes les enseñan dominen un saber y, además, busquen la forma de transmitirlo adecuadamente (Brito y et al. 2008). De este modo, las experiencias educativas de segunda oportunidad, al igual que toda escuela, deberían constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo tal que todos accedan al conocimiento, y donde no sólo atienden a un tipo de alumno en particular, los mejores o los más inteligentes, sino a todo (Hargreaves, 2008).

La atención a la diversidad de los estudiantes obliga a las instituciones a replantear sus lógicas organizacionales y estrategias pedagógicas, y a desarrollar la capacidad de trabajar y aprender colectivamente. Esto implica generar conocimiento a partir de procesos de evaluación, reflexión e investigación de las propias prácticas.

En este sentido las políticas de apoyo a la gestión institucional y técnico pedagógica debieran darse en el marco de procesos de participación y reflexión por parte de los diferentes actores de las comunidades educativas. El trabajo colectivo y comprometido de docentes y directivos con los procesos de innovación y cambio educativo, es fundamental para un constante progreso en el desempeño institucional. Se recomienda que las alternativas de formación operen en ambos sentidos, desde las agencias ministeriales territoriales a los centros educativos y desde la demanda de los centros a las agencias encargadas de su asesoramiento y apoyo técnico.

La formación centrada en la escuela permite dinamizar un proceso permanente de desarrollo y consolidación de las innovaciones que se introducen, la revisión autocrítica de las propias prácticas y la articulación de los profesores en torno a un proyecto compartido. Las políticas de formación de los docentes y directivos debieran darse en cooperación con universidades y centros académicos, desarrollando formas de apoyo y seguimiento de los procesos de transformación de las prácticas y la cultura de los centros. Desde la perspectiva de la jornada laboral, ello demanda políticas contractuales que garanticen tiempos y espacios destinados a la reflexión, programación y evaluación de la acción pedagógica.

REFLEXIONES FINALES

Los sistemas educativos en América Latina se han constituido sobre la base de procesos de profunda fragmentación, en la que cada individuo debe dar su propia batalla por acceder al currículo prescrito, y donde en consecuencia unos pocos alcanzan logros de aprendizaje a costa de la exclusión de muchos (Goodson, 2006; Tiramonti, 2004).

En un contexto de pobreza material y simbólica de la educación pública donde, a diferencia de otras épocas, las expectativas que genera el sistema educativo, en términos de autorrealización y movilidad social, chocan con los mecanismos de selección y exclusión del propio sistema escolar y del mercado laboral, la escuela atraviesa una crisis de legitimidad (Sarlo, 1994). Como señala Tenti Fanfani (2004), la escuela -que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población- se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada. Aumenta el número de escuelas pobres y débiles -en especial las que albergan al sector de la población socialmente excluida- a las que se les asignan funciones cada vez más difíciles de llevar a cabo. Esto ha ido acrecentando en las últimas décadas procesos de segregación y discriminación. Los niños, niñas y adolescentes más pobres acceden a la educación, pero en determinadas escuelas ubicadas en ciertos barrios, y adscriben a ella con gran fragilidad, con riesgo de desvincularse tempranamente. Comienza entonces un circuito de exclusión que torna incierta la continuidad de su trayectoria educativa.

En este escenario, el mandato social de completar la educación obligatoria se desdibuja. ¿Es posible alcanzar esta meta para todos? Algunos sostienen que no es posible, que se requieren políticas compensatorias o escolaridades alternativas que atiendan a quienes escapan de la norma. Otros postulan que es preciso generar mecanismos de apoyo para que los jóvenes excluidos tengan múltiples oportunidades para tener éxito en su aprendizaje.

Nuestra apuesta está en el desafío de devolverle a la escuela el estatus de espacio público que todos los ciudadanos puedan habitar, imperativo ético-político que abre grandes interrogantes, pero, ¿cómo garantizarles a los adolescentes y jóvenes excluidos el acceso al currículo prescrito al que tiene derecho como todos los ciudadanos? ¿Cómo construir un currículo real que actúe de puente para la continuidad de su trayectoria educativa y para el acceso a otras culturas? Parafraseando a Connel (1997) -y también a Tedesco (2008)- ¿cómo construir una escuela justa para la sociedad justa que deseamos?

El acceso al currículo como derecho ciudadano

*“Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela,
¿dónde podrán exigirse estas cosas?”*

Gabriela Mistral

Tal como lo hemos señalado anteriormente, la masificación de la educación que se ha producido en los países de la región en las últimas décadas coloca a la escuela en una posición de permanente tensión entre el desarrollo de un currículum común, que asegure el acceso al conocimiento socialmente valorado y la demanda por atender las necesidades educativas de grupos específicos.

Connel (1997) aporta al abordaje de esta tensión con el concepto de “justicia curricular” que contempla tres principios a tener en cuenta al priorizar la selección de saberes:

- Incorporación de los intereses de los menos favorecidos, pero sin desarrollar currículo de gueto, sino incluyéndolos en el currículum común.



- Participación y escolarización común, lo que requiere el desarrollo de una diversidad de destrezas y conocimientos, incluida la capacidad de aprender a aprender, que deben ser contemplados en las decisiones curriculares.

La producción histórica de la igualdad, lo que implica ocuparse del conflicto que supone contemplar simultáneamente el criterio de ciudadanía activa, que exige un currículo común, y el criterio de atender a grupos específicos o menos favorecidos que legitima la diversificación curricular.

¿Y por qué es central el acceso al currículo? Porque constituye el acuerdo social que permite obtener, en condiciones de igualdad, a aquello que se ha definido como conocimientos socialmente relevantes (Pinkasz, 2008) y saberes socialmente productivos; aquellos saberes que modifican a los sujetos, alterando su hábitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad (Puiggrós, citada en Arata y Ayuso, 2008).

Esto permite fortalecer la apuesta de la distribución de saber a través de la escuela, al contrario de lo que plantean las posturas desescolarizantes (Arata y Ayuso, 2008). La equidad social y la diversidad cultural no se logran con sólo abrir la escuela a todos, sino ofreciendo oportunidades de logro de aprendizaje a quienes asisten a ella. Entrar, permanecer y aprender en la escuela. Actuar con firmeza a favor de una escuela cuya función sea garantizar a todos, hasta al más débil de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tiene derecho (Dubet, Dussel y Carusso, citados en Cesca y Denkberg, 2008).

Una escuela justa para todos los ciudadanos

*“Es preciso considerar la escuela como la casa de todos”
Gabriela Mistral*

Habitualmente, la justicia escolar está asociada a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, tal como plantea Dubet, en sistemas sociales y educativos fragmentados, la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad considerando los diversos puntos de partida. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los que tienen más mérito; debe también preocuparse de la suerte de quienes fracasan. Esto requiere una distribución más equitativa de la oferta escolar, dando más a los menos favorecidos, incrementando la información sobre la oferta pedagógica y flexibilizando la circulación dentro del sistema educativo. En la educación obligatoria no puede haber ganadores o perdedores sino un piso común de aprendizajes que todos tienen la garantía de obtener. (Dubet, 2005)

Tal como lo expresa Núñez (2003), se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo. Podríamos pensar, por ejemplo, en cómo dar soporte a los niños y a los adolescentes para que puedan mantener con éxito su escolaridad, y acceder a lo social en sentido amplio y plural; otorgarles estatuto de sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas.

Si bien esta es la tarea central de la escuela esto no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino articulada con otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales, de salud, que pueden abordar las nuevas demandas emergentes. No se trata de labores sustitutivas de la escuela ni de la familia, sino de labores suplementarias en la lucha por una real igualdad de oportunidades que garantice que todos los niños y adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia (Núñez, 2003).

En síntesis, recuperar la escuela como espacio público, habitable para todos los ciudadanos, para que sea plenamente la “casa de todos”.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, M. y LAVÍN, S. (2007).** *Informe Final Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, Diciembre, 2007.
- ARATA, N y AYUSO, M. L.,** *Escuela, cultura y tránsito en América latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes* Clase 16: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- BRITO, A., et al. (2008).** *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*, Clase 11: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- CESCA, P. y DENKBER, A.** *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina
- CONDE, S. (2002).** *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. Caso México.
- CONNEL, R. (1997).** *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata, citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008) *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- DUBET, F. (2005).** *La escuela de las oportunidades*, Barcelona: Gedisa. citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008) *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- DURSTON, John (1999).** *Construyendo capital social comunitario*, en Revista de la CEPAL 69, Santiago, Chile.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1996).** *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos, citado en CESCA, P. y DENKBER, A. (2008) *Los saberes de la política*. Clase 14: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- DUK, C. editora (2003).** *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente*, Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, OREALC/UNESCO y OEA; <http://www.redinnovemos.org/content/view/535/109/lang,sp/>

ELÍAS R y MOLINAS, J.R. (2009). *La deserción escolar de adolescentes en Paraguay*, en: Reformas Pendientes en la Educación Secundaria. PREAL. Santiago, Chile: San Marino.

GARCÍA HUIDOBRO, J.E.(2000). *La deserción y el fracaso escolar*. En UNICEF (ed.), Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago, Chile: UNICEF.

GREENBERG M.T. AND KUSCHE, C.A.(1995). *Promoting Emotional Competence in School Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum*, Development and Psychopathology, 7, 1995.

GOODSON, IVOR (2006). *Presentación hecha en la sesión especial Currículum e historia: cruces metodológicos, durante la 29ª Reunión Anual de la ANPEE*, realizada en Caxambú, MG, del 15 al 18 de octubre del 2006.

HAWINKS J.D. et al, (1994). *Reducing Early Childhood Aggression: Results of a Primary Prevention Program*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30, 2, 1991, pp. 208-217.

HEARGRAVES, A. (2007). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Revista Propuesta Educativa, 27: 63-69. Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO, Buenos Aires, agosto 2006.

HÉBRARD, J. (2006). *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Conferencia brindada en el marco de la Jornada presencial Encuentro con lecturas y experiencias escolares. Flasco, Buenos Aires, agosto 2006.

LLECE OREALC/UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los aprendizajes de los alumnos en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

LÓPEZ, N. y TEDESCO, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

MARTÍNEZ, M. (2007). *Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción*, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Punta Arenas, Chile.

MELILLO, A. y SUÁREZ OJEDA, E. (2001). *La Resiliencia*, Piados, Buenos Aires, Argentina.

MILICIC, NEVA (2001). *Creo en ti: La Construcción de la Autoestima en el Contexto Escolar*. Santiago, Chile: LOM.

- NÚÑEZ, V. (2003).** *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir*, Revista Iberoamericana de Educación N° 33.
- OBIOLS Y DI SEGNI, S. (1996).** *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapeluz.
- O'DONELL, J.A. et al (1994).** *Preventing School Failure, Drug use and Delinquency among Low-Income Children: Effects of a Long-Term Prevention Project in Elementary Schools*, American Journal of Orthopsychiatry, 65, 1994.
- OREALC/UNESCO (2007).** *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*, Santiago, Chile.
- OREALC / UNESCO (2002).** *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRE-LAC) - Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008).** *La función y el desarrollo profesional del docente en la era de la información y de la complejidad*. Ponencia, Universidad de Málaga, Cartagena de Indias.
- PINKASZ, D. (2008).** *El cambio en el currículum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular reciente de la Argentina*, Clase 5: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- PUIGGRÓS, A. (2005).** *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Premio Andrés Bello 2004. Convenio Andrés Bello. Bogotá, citada en ARATA, N y AYUSO, M.L., Escuela, cultura y tránsito en América latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes, Clase 16: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.
- RICHARDS, C. y EROLES, D. (2008).** *La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar*, publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/954/109/lang,sp>
- SARLO, B. (1994).** *Escenas de la vida posmoderna; Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires: Ariel, citado por GAMARNIK, C (2008) "La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual", Clase 7, Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

TIRAMONTI, G. (2004). *La configuración fragmentada del sistema educativo argentino*, FLACSO, Argentina.

TEDESCO, J.C., (2008). *Educación y Sociedad Justa*, Conferencia dictada durante el lanzamiento del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, el día 11 de noviembre de 2008, Santiago de Chile.

TENTI FANFANI, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista Todavía 7, Buenos Aires, Argentina.

TREMBLEY, R.E. (2008). *Understanding development and prevention of chronic physical aggression: towards experimental epigenetic studies*. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2008 August 12; 363(1503): 2613–2622. Published online 2008 May 8. doi: 10.1098/rstb.2008.0030.

ZELMANOVICH, P. (2008). *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*, Clase 19: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 13, FLACSO, Argentina.

ZINS, JOSEPH E.,et al. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* by Teachers College, Columbia University.



La última década del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Los estudios en torno a la innovación educativa han permitido constatar que existe una gran actividad innovadora en la región que sin embargo, es poco difundida y compartida entre los países. También han puesto de manifiesto la ausencia de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje.

A partir de esta realidad, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC Santiago), ha decidido generar un espacio regional de reflexión e intercambio para la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas. Se trata de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Red INNOVEMOS, que promueve, además, el mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles, modalidades y programas.

Desde el año 2007 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se ha sumado al desarrollo de la Red, apoyando la realización de fondos concursables de investigación sobre innovaciones y el fortalecimiento de las acciones que la Red Innovemos emprende y promoviendo la difusión de sus iniciativas y resultados.

Esta publicación, que constituye el cuarto volumen de la “Colección Innovemos”, es el resultado del análisis y la reflexión acerca de un conjunto de investigaciones realizadas el año 2008, sobre experiencias educativas innovadoras de segunda oportunidad, para adolescentes, jóvenes y adultos con alta vulnerabilidad social y educativa, que se encuentran por varios años fuera del sistema educativo y no han completado su escolaridad obligatoria. Contó con la participación de equipos investigadores y experiencias de Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Uruguay.

Los invitamos a leer, analizar y compartir con sus equipos de trabajo esta publicación, en el profundo deseo de seguir construyendo juntos un marco de referencia compartido sobre la teoría y práctica del cambio y la innovación educativa en la región.

